

**JOCELI DE FATIMA ARRUDA SOUSA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA:  
A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO FORMADOR NO BRASIL E EM CUBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rose Meri Trojan

**CURITIBA**

**2007**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

JOCELI DE FATIMA ARRUDA SOUSA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA:

A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO FORMADOR NO BRASIL E EM CUBA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rose Meri Trojan  
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, de                      de 2007

*À Lázaro, Paulo Henrique e Mariana,  
com Amor de esposa e de mãe.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal do Paraná

pela oportunidade em cursar o Mestrado Gestão e Políticas Educacionais.

À CAPES

pelo incentivo financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial: Francisca, Darcy e Irene  
pela oportunidade de crescimento intelectual em meio a tantos papéis, pedidos e  
correrias do dia-dia.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Rose Meri Trojan

pela orientação eficiente, pela amizade e, sobretudo, pela sensibilidade com que  
me compreendeu e ajudou nos momentos difíceis.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Leda Scheibe

pela participação na Banca, pelo carinho das sugestões por relatório e e-mails.

Às Professoras Dr.<sup>a</sup> Claudia Barcelos de Moura Abreu, Dr.<sup>a</sup> Lígia Regina Klein,  
Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Sabag Zainko, Dr.<sup>a</sup> Maria Dativa S. Gonçalves, Dr.<sup>a</sup> Regina Maria  
Michelotto, Dr.<sup>a</sup> Taís Tavares

pelas aulas, pela leitura atenta de trabalhos e sugestões valiosas.

Aos professores Cubanos Dr. José Sariol Bonilla e Dr.<sup>a</sup> Maria de los Angeles Jiménez  
Pizarro

pela disponibilidade e prontidão em recepção ao grupo de pesquisa em missão  
de trabalho em Cuba.

Enfim, a todos os amigos e familiares

pela cumplicidade e afeto compartilhados nesses anos de estudo e dedicação.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>vi</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>7</b>
1.1 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR.....	11
1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....	18
1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	20
1.3.1 A Formação Docente na Legislação para a Educação Superior.....	37
1.3.2 A Formação dos Professores da Educação Superior.....	43
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CUBA .....</b>	<b>46</b>
2.1 A EDUCAÇÃO CUBANA ANTES DE 1959.....	47
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM CUBA APÓS 1959 .....	50
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	57
2.3.1 O Projeto de Universalização da Educação Superior.....	60
2.3.2 A Formação Docente para o Nível Superior.....	66
<b>3 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM CUBA .....</b>	<b>72</b>
3.1 A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	72
3.1.1 A Universalização da Educação em Cuba .....	73
3.1.2 A Universalização da Educação no Brasil .....	77
3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	79
3.2.1 Formação Docente no Brasil .....	80
3.2.2 Formação Docente em Cuba.....	88
3.2.3 Brasil e Cuba do Ponto de Vista da Universalização da Educação .....	89
3.3 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA O FORMADOR.....	103
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	ORGANISMOS RESPONSABILIZADOS E RAMOS DE ESTUDO.....	54
TABELA 1	PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1. <sup>a</sup> A 4. <sup>a</sup> SÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO - BRASIL - 1991-2000 .....	80
TABELA 2	PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5. <sup>a</sup> A 8. <sup>a</sup> SÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO - BRASIL - 1991-2000 .....	81
TABELA 3	EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS.....	99
TABELA 4	MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO .....	100

## RESUMO

Nesta pesquisa, objetivou-se refletir sobre as políticas de formação de professores no Brasil e em Cuba, focando a questão da formação de formadores. Histórica e resumidamente mostrou-se o quadro educativo e de formação docente nos dois países até chegar à especificidade da docência em nível superior. Buscou-se a reflexão de vários aspectos fundamentais para o desenvolvimento da educação, dentre eles a relação entre teoria e prática e como esta se dá atualmente na formação pedagógica dos docentes. Para tanto, os estudos realizados basearam-se em vários autores, pesquisadores brasileiros e cubanos. Analisaram-se os pressupostos teóricos subjacentes às Leis de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96), bem como as políticas e normas que norteiam a operacionalização dessa lei no Brasil e, paralelamente a política de educação cubana e seu projeto de formação docente para o nível superior. A partir da análise da formação docente no Brasil e em Cuba e, feitas as considerações teóricas necessárias, partiu-se para um estudo comparado da formação dos formadores nos dois países, a fim de apresentar indicações para a formulação de uma política específica para esse fim no Brasil.

**Palavras-chave:** política educacional; formação docente; formação do formador; especificidade da docência no nível superior.

## ABSTRACT

In this research, it was objectified to reflect on the policies of formation of professors in Brazil and Cuba, focusing the question of the formation of docents. Historically and in a resumed way, one has shown the educative picture and the docent formation inside the two countries until the arriving in the specificity of the docency in superior level. One sought out the reflection of various aspects basics for the development of education, among them the relation between theory and practice and how this is given currently in the pedagogical formation of docents. For in such a way, the studies carried through were based in a lot of authors, Brazilian and Cuban researchers. One analyzed the estimated underlying theoreticians to the Laws of Lines of Direction and Bases (Law n.º 9.394/96), as well as the policies and norms that guide the functionally of this law in Brazil, and paralleling to the policies of Cuban education and its project of docent formation for the superior level. From the analysis of professor's formation in Brazil and Cuba and, making the necessary theoretical considerations, one has broken for a comparative study of the formation of the docents inside both countries, in order to present indications for the formulation of a specific policy for this mean in Brazil.

**Key words:** educational policy; docent formation; specificity of the docency in the superior level.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho emerge de uma inquietação sobre a relação entre teoria e prática no que concerne à formação de professores do ensino superior, considerando a sua participação fundamental para o melhor desenvolvimento da educação básica em todo o país, pois, os índices de aprendizagem em todos os níveis, que vêm sendo mostrados através das pesquisas, indicam um quadro bastante preocupante em relação ao desempenho dos estudantes brasileiros.

A partir desse cenário, se constitui o desafio de pesquisar sobre a formação de professores, tendo em vista as recentes mudanças na legislação sobre o tema e as inúmeras polêmicas que se têm travado no processo de reformulação e implementação dos cursos de licenciatura, especialmente da pedagogia.

Assim, nesse novo contexto, marcado por inúmeras mudanças de âmbito global, se coloca como exigência para os pesquisadores a reflexão sobre as novas propostas de formação do educador decorrente do mundo do trabalho e da chamada sociedade do conhecimento.

Esse projeto de investigação parte inicialmente do estudo sobre a Formação Docente para a Educação Básica em relação ao contexto atual, influenciado pelas políticas neoliberais e reformas educacionais, que geram impactos na nova legislação.

A partir da integração e participação no Projeto de Pesquisa<sup>1</sup> "Políticas de Formação de Professores: a exigência do nível superior" – já que a temática era pertinente –, durante a primeira missão de trabalho realizada em Bayamo, província de Granma – Cuba, novos elementos se colocaram em pauta.

---

<sup>1</sup>Esse projeto de pesquisa, financiado pelo Convênio CAPES/MES-Cuba, contou com a participação de um grupo composto no Brasil pela Professora Dr.<sup>a</sup> Regina Maria Michelotto (coordenadora do projeto); Professora Dr.<sup>a</sup> Rose Meri Trojan (vice-coordenadora do projeto); Professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Barcelos de Moura Abreu (pesquisadora participante) e estudantes de graduação e pós-graduação, entre as quais, a autora deste, Joceli de Fátima Arruda Sousa (Mestranda/bolsista da CAPES – UFPR Universidade Federal do Paraná).

A primeira missão de trabalho em Cuba, que ocorreu no período de 18 de junho a 03 de julho de 2006, forneceu, como indicado, os elementos que possibilitaram redefinir o recorte referente à temática da dissertação a ser desenvolvida, que passou a centrar-se na questão da formação do formador para o nível superior, considerando sua importância na formação dos futuros professores. Essa mudança de perspectiva delineou-se a partir do contato com a proposta de formação docente para atuar no ensino superior, em todos os cursos de graduação e em todas as instituições de nível superior, incluindo os cursos de formação de docentes para a educação básica (primária e secundária) e os institutos superiores pedagógicos.

Nesse espaço de tempo de pesquisa em Cuba, colocaram-se algumas indagações referentes a essa questão no Brasil, como: Quem elabora a proposta curricular da formação docente? Quem é o formador dos docentes? Quem forma o formador? Como se forma o formador? Qual é a especificidade da docência no ensino superior? O que propõe a legislação atual? Qual é a resposta que as instituições formadoras dão a essas exigências?

Devido à escassa produção sobre essa área no Brasil, se percebe a necessidade desse estudo sobre a especificidade da formação docente para o nível superior, no sentido de buscar contribuições na experiência cubana para a definição de políticas específicas, possibilitada pela participação no projeto indicado.

Assim, a análise da situação da formação docente para o ensino superior no Brasil, permeadas por fatores de diversas ordens – como, por exemplo, a falta de propostas objetivas; legislação incipiente e com lacunas; quadro docente diverso, e precário em muitas instituições; – revelam a falta de uma política de formação em nível nacional.

Todas essas questões contrastaram com a situação cubana, que atualmente desenvolve um projeto de universalização da educação superior e oferece uma proposta de formação pedagógica garantida para todos os docentes da educação superior de todas as carreiras, fundamentada na articulação teoria/prática através da união entre estudo e trabalho. Todas essas informações foram construindo o pano de fundo que

definiria os objetivos desse trabalho. Propõe-se, então, por meio dessa investigação, realizar um estudo sobre a formação do professor do nível superior que atua como docente na formação dos professores da educação básica com a finalidade de buscar possibilidades de contribuição mútua.

No Brasil a formação se dá em dois níveis: bacharelado e licenciatura, o primeiro normalmente é aquele que não atuará como docente, o segundo é formado exclusivamente para a docência. Procurar-se-á um aprofundamento maior nas licenciaturas, porém, ao mesmo tempo não se deixará de visualizar o bacharelado. Pois, muitas vezes esse profissional, que se chama também "profissional liberal" vai atuar na educação com a mínima formação pedagógica que recebeu durante sua graduação e, isso deixa lacunas pedagógicas na formação daqueles que receberão a formação desse docente.

Assim, o objetivo desse estudo, mais do que um trabalho de educação comparada propõe indicar os limites e possibilidades para uma política de formação para o docente do nível superior, considerando a especificidade da docência no nível superior, a formação docente no Brasil oferecida no Brasil e em Cuba, segundo as atuais políticas e legislação vigentes nos dois países.

Entretanto, consideram-se as contribuições da área, entendendo que a comparação é um dos meios mais importantes para conhecer melhor a própria realidade, ou seja: "A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão se perceber na diferença." (FRANCO, 1992, p.14).

Além da melhor compreensão do sistema educacional brasileiro, no que se refere à formação docente, essa investigação se propõe estabelecer um intercâmbio cultural que evidencie a contribuição de uma experiência já vivida que substitui a necessidade de uma experimentação de primeira mão, isto é:

Quando não se pode colocar toda uma sociedade, ou seu sistema educacional, em situação experimental – tal como o fazem as ciências naturais com seus objetos de investigação – a comparação passa a ser um excelente instrumento alternativo de análise e reflexão (BONITATIBUS, 1989, p.15).

Ainda assim, os limites dessa investigação situam-se no ponto de partida do trabalho mesmo de comparação. Quer dizer: a contribuição pretendida é oferecer indicações que, de um lado podem contribuir para aprofundar a questão em investigações posteriores e, de outro, evidenciar a necessidade de definir uma política de formação para a docência no ensino superior, especialmente no que se refere aos professores que atuam na formação de outros professores.

Para isso, procurou-se ao longo do trabalho definir a especificidade da docência no ensino superior, analisar as políticas e condições da educação e dos docentes da educação superior nos dois países, realizar um estudo sobre a formação docente do formador no Brasil e em Cuba, a fim de articular as necessidades da prática docente da educação básica com a prática docente na educação superior e, dessa forma apresentar indicações para uma proposta de formação docente no ensino superior com base nas suas especificidades, com a finalidade de suprir uma lacuna na política educacional brasileira.

Como referencial teórico, utilizaram-se autores pesquisadores que tratam do tema da educação e, especificamente, da formação docente tanto do Brasil, quanto de Cuba. Destacam-se Balzan, Masetto, Saviani, Pimenta, Kuenzer, Vaillant, Linhares e Silva, entre os brasileiros; e Toruncha, Mora, Hernández, Rodríguez, Herrán, Roche e Darias, entre os cubanos.

Metodologicamente, buscou-se uma articulação com o projeto de pesquisa CAPES – MES Cuba, utilizando o material coletado pelas equipes brasileira e cubana. Optou-se pela pesquisa documental e estudo de caso. Fez-se uso de fontes primárias, secundárias, bibliográficas, teses, dissertações, artigos publicados na Internet e documentos legais, que possibilitaram realizar estudos sobre a formação docente no Brasil e em Cuba, e sobre a especificidade da formação docente para o ensino superior, com maior ênfase na formação pedagógica para na formação docente.

Como fundamento metodológico procurou-se trabalhar dentro do método do materialismo histórico-dialético segundo o qual os homens constroem sua própria história. Nessa concepção, a análise considera os fatores políticos, econômicos e sociais mais amplos, que condicionam e configuram os sistemas educacionais, no atual contexto. Para isso, privilegia-se um estudo da singularidade de cada país, e: "Em lugar de métodos quantitativos de investigação e análise – inspirados na perspectiva positivista, neopositivista ou empirista –, métodos qualitativos, apoiados na perspectiva dialética." (BONITATIBUS, 1989, p.76).

Desse modo, após a investigação da realidade específica de cada país, buscou-se considerar

em primeiro lugar, em que medida ela é capaz de abarcar e explicar, convincentemente, o fenômeno sob análise e, em segundo lugar, qual seu efetivo poder na orientação da práxis, ou seja, em que medida ela é capaz de auxiliar na formulação de políticas de ação (BONITATIBUS, 1989, p.77).

O trabalho foi organizado em três capítulos, abordando a temática no Brasil, em Cuba e, finalmente, o estudo comparado. No primeiro capítulo trabalhou-se com o tema *Formação Docente e a Educação Superior no Brasil* desenvolvendo os seguintes aspectos: a especificidade da docência no nível superior; a formação docente no Brasil – breve histórico; a atual legislação sobre formação docente no Brasil; a legislação sobre a formação docente para a educação básica; a legislação sobre formação docente para a educação superior; e a formação dos professores da educação superior.

No segundo capítulo, o trabalho teve como norte a *Formação Docente para a Educação Superior em Cuba*, com os seguintes tópicos: a educação cubana antes de 1959; a formação docente em Cuba após 1959; formação docente e a universalização da educação superior; o projeto de universalização da educação superior; e a formação docente para o nível superior.

O terceiro capítulo focou um estudo sobre *A Especificidade da Docência da Educação Superior no Brasil e em Cuba*. Mostrou-se como a educação cubana

desenvolve um projeto contínuo de avanço para garantir o direito à educação para todos desde 1959 e, que gradativamente conquistou o patamar atual. Para isso, em primeiro lugar, apresenta-se um panorama sobre a universalização da educação nos dois países. No Brasil, a obrigatoriedade e os índices de cobertura do ensino fundamental e médio e os problemas enfrentados com o analfabetismo e o analfabetismo funcional. Em Cuba, a universalização da educação secundária e o projeto de universalização da educação superior – como está atualmente. Em seguida, compara-se a política de formação docente. Parte-se da situação encontrada no Brasil, com questões referentes a professores leigos, professores de nível médio, professores 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> e Ensino Médio, educação continuada, educação à Distância e professores da educação superior formação para todos os níveis, em todos esses tópicos sempre procurando realizar uma análise comparativa com Cuba. Por fim, indicam-se os limites e possibilidades para uma política de formação para o docente do nível superior, considerando a especificidade do formador de professores e, como essa se apresenta no Brasil e em Cuba, buscando demonstrar possibilidades e contribuições para uma política de formação de formadores.

## 1 FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O trabalho educativo deve ser entendido como uma unidade e considerado em sua totalidade, que não se reduz à soma das partes. Nesse sentido, inclui a transmissão de conhecimentos, valores, comportamentos e significados que constituem a cultura humana, por meio de um processo de ensino e aprendizagem que envolve o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Deve, portanto articular sua natureza e especificidade à sua produção e desenvolvimento. Assim compreendida, a educação pressupõe a análise da *formação do professor* e conseqüentemente, a *formação do formador*, pois, como afirma Marx:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 1988, p.208).

Fundamentar educação nos tempos atuais exige, portanto, a análise das circunstâncias que constituem o novo cenário histórico globalizado, no qual os valores liberais do mercado e do individualismo permeiam várias relações das sociedades. De acordo com Kuenzer, esse novo cenário econômico e social traz implicações para a educação através de sua relação com o trabalho, pois:

Com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível, o modelo de 'desenvolvimento' econômico hegemônico nas últimas décadas muda radicalmente esse quadro. A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores (KUENZER, 1999, p.168-169).

Ainda sobre o novo cenário econômico-social mundial, Moraes alerta para a globalização dos mercados, a emergência de novos paradigmas e a valorização do conhecimento:

Questão das mais interessantes é a multiplicidade de cenários construídos para justificar a emergência dos códigos da modernidade: são apresentados ora como economia ou sociedade do conhecimento, ora como economia ou sociedade da inovação perpétua, ora como sociedade da informação, quando não sociedade aprendente e do aprendizado, ou ainda sociedade de redes associacional. Os diversos cenários, porém, não ocultam importantes convergências analíticas acerca da globalização dos mercados, da profusão de paradigmas em todos os setores da sociedade e da afirmação de que produção, natureza, volume, disseminação e uso do conhecimento são peças chave nas formas de acumulação em escala mundial (MORAES, 2003, p.10).

Nesse sentido então, passa-se a exigir um novo tipo de educação, que dê conta das exigências da nova sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, no qual o conhecimento é mercadoria supervalorizada, moeda de troca, o principal bem que o indivíduo possui, já que se vive sob a égide do comércio mercantilista industrial. Assim sendo, falar em sociedade do conhecimento, nesses moldes, é admitir a hegemonia dele sobre os fatores educacionais – não somente na perspectiva da transmissão da cultura, mas, também, do processo de valorização do capital e do próprio trabalhador no que se refere à venda da sua força de trabalho – e, ao mesmo tempo, revelar e contextualizar o longo processo de desenvolvimento do trabalho. Essa é a valorização do trabalho no âmbito que se tem atualmente.

Voltando ao fenômeno educativo pode-se dizer, de acordo com Saviani, que o fenômeno educativo é próprio dos seres humanos, pois o homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho, e o trabalho se instaura a partir do momento em que o homem antecipa mentalmente sua intencionalidade para intervir na natureza. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana (SAVIANI, 1991).



Segundo Scarponi quando cita Lukács, diz que esse é o ponto determinante do qual Marx fala, de como o homem se diferencia dos animais pelo trabalho:

Mas o que desde o começo distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que ele construiu o favo na cabeça antes de construí-lo na cera. Ao fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente desde o início na idéia do trabalhador, que, portanto estava presente idealmente. Não que ele efetue somente uma mudança de forma do elemento natural; ele realiza no elemento natural, ao mesmo tempo, sua própria finalidade, por ele bem conhecida, que determina como lei o seu modo de operar e à qual deve subordinar a sua vontade (SCARPONI, 1981, p.1).

Barros reforça essa afirmação quando diz que "o animal vive como encerrado no presente; o homem, ao contrário, como que circula no tempo, aprisiona na memória o passado e o revive, antecipa o seu futuro nos seus temores e esperanças" (BARROS, 2004, p.4). É justamente por meio da educação que o homem constitui sua memória e a transmite aos seus semelhantes, através das sucessivas gerações, ou seja, um ser em constante transformação não apenas "exterior" que é própria do ser vivo, mas, também, "interior", a qual o torna um ser histórico.

Segundo Barros (2004), a transmutação do homem é, para além da natureza, a da cultura. Seu desenvolvimento vai para além do momento vivido, isto é, cada momento do tempo contém mais do que havia nos momentos anteriores. Sua modificação e desenvolvimento são inerentes a sua própria superação natural. Sendo assim, o homem tem história e faz a história.

Assim enfatizando, pode-se dizer que, "a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, sendo ela própria um processo de trabalho" Como já foi observado, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos das suas ações, ou seja, os seus objetivos reais, produzindo sua subsistência material (SAVIANI, 1991, p.9-10). Desse modo, o processo de apreensão do conhecimento acumulado historicamente pelos homens, deve ser considerado como uma relação ativa, ou seja:

Um caminho bastante estimulante para a compreensão do fenômeno educativo é tomá-lo como ingrediente dos processos práticos – praxis – de relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como "culturalmente organizado". Essa interação homem-meio está mediatizada pela atividade (trabalho), e essa atividade implica assimilação (aprendizagem) da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada. Ou seja, a relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social implica a mediação da cultura, visando o desenvolvimento da personalidade, ou seja, aquisição das qualidades específicas do gênero humano (LIBÂNEO, 2000, p.112).

Nessa perspectiva, é necessário superar o conceito de cultura como verniz intelectual ou prerrogativa de uma elite privilegiada e compreender cultura como parte constitutiva de todo ser humano, pois, segundo Eagleton:

Se a palavra 'cultura' guarda em si os resquícios de uma transição de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. [...] Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o tempo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção 'realista', no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas, tem também uma dimensão 'construtivista', já que esta matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa (EAGLETON, 2005, p.11).

E, desse modo, a educação é uma dimensão da vida social humana, que está inserida no contexto onde se desenvolve, como afirma Lombardi, "*a educação é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens*" (LOMBARDI e SAVIANI, 2005, p.4, grifos da autora) que, por essa razão, se articula intimamente com o trabalho.

Neste sentido, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm apontado novas direções para os rumos da educação, e, conseqüentemente, um novo perfil de profissional para atuar na educação, como um meio de adequar a formação do trabalhador às necessidades do trabalho. Desse modo, o atual contexto educacional tem sofrido um processo de reformas que devem ser analisadas a partir do seu percurso histórico com a finalidade de identificar seus propósitos e avaliar seus limites e possibilidades.

## 1.1 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR

Neste sentido, o que se percebe no Brasil é a necessidade de uma reforma no sistema escolar convencional, principalmente das condições de trabalho do pessoal docente, e de sua formação precisamente. Um "*novo docente*" encontra-se em pauta nos diversos eventos e nas reformas educativas sobre formação de professores. A sociedade moderna, também chamada por Moraes de "sociedade do conhecimento", exige um docente ideal que, na realidade, não existe. Ainda que na formulação de políticas se evoque o docente ideal, em sua aplicação não se adotam as medidas para criá-lo. A mudança educativa continua sendo percebida como um esforço rápido e curto, e não um processo que deveria ser de médio e longo prazo. A questão docente e, em particular, a formação do formador, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo, e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação de pós-graduação, dos mestres e doutores no quadro de uma revitalização geral da profissão docente.

Apesar disto, é necessário reconhecer que um outro ponto pouco explorado no campo da pesquisa sobre formação docente é o reconhecimento da falta de formação pedagógica e disciplinar dos próprios formadores, carência que caminha lado-a-lado com a falta de políticas de formação de formadores e da própria valorização da formação pedagógica para atuação em sala em todas as áreas de conhecimento, mesmo para a educação básica. Reconhece-se a necessidade de se formar docentes que conheçam os conteúdos das matérias acadêmicas que ensinam, mas que também tenham conhecimento da pedagogia para o docente aprender a ensinar. A grande discussão hoje se centra em como ensinar o docente a utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação.

Nesse contexto, verifica-se que, nos cenários educativos públicos e privados, a bibliografia pedagógica sobre formação de formadores, é pouco encontrada. Ocorre com este tema o mesmo que ocorre com o ensino: "a crença de que o único requisito que se requer para ensinar é o conhecimento do se ensina – o conteúdo ou

matéria a ser ensinado". Este tem sido um conceito bastante difundido e que foi acompanhado de um déficit de consideração social a respeito do valor e da complexidade que a tarefa de formar um docente para o ensino superior representa. "Pois bem, poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formação de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina". Nada mais distante da realidade demonstrada no quadro brasileiro para formação de professores para o nível superior (VAILLANT<sup>2</sup>, 2003, p.28).

Nos tempos atuais, sobre formação de formadores, mais precisamente ainda, sobre formação pedagógica, o nosso país e as instituições de ensino superior vêm demonstrando um certo interesse, devido a uma série de fatores, dentre eles o mais comum é a desmotivação por parte dos docentes que atuam na formação de formadores, que vêem em seus futuros docentes também uma grande desmotivação, devido a vários elementos que concorrem para esse resultado, alguns dos quais, já apresentados no início deste trabalho.

Várias instituições superiores, públicas e privadas estão criando cursos de formação pedagógica à parte para formar melhor seu quadro docente, já que a lei não exige essa formação, nem junto com a graduação nem em separado dela. Percebe-se que a formação pedagógica vai além da simples disciplina de algumas horas de didática ou metodologia do ensino superior, como elucida Vaillant:

A formação pedagógica dos formadores de adultos compreende conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos da educação, etc. (VAILLANT, 2003, p.29).

Vê-se que a formação pedagógica dos formadores de qualquer área do conhecimento é fundamental para facilitar o aprendizado dos futuros docentes, porém

---

<sup>2</sup>Denise Vaillant. 2002. Elaboração e tradução própria a partir dos Standards for Teacher Educators fornecidos pela Association of Teacher Educators (2000), Reston, VA, USA. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=52276&type=M-9k](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=52276&type=M-9k)>. Acesso em: 26 jun. 2006.

tem suas inadequações e não é um assunto fácil, sobretudo quando se imagina que os formadores trabalham na pós-graduação, no mestrado, no doutorado, formando adultos para serem outros formadores. A autora acima ainda informa que em vários países anglo-saxões e escandinavos, por exemplo, "há diversas instituições que fomentam a formação pedagógica dos formadores através de serviços de aperfeiçoamento para os docentes". Esclarece ainda um quadro distinto desse na América Latina quando diz: "Na América Latina é diferente, pois as instituições de ensino, em geral, dão pouca importância à formação dos formadores de seu pessoal." (VAILLANT, 2003, p.29).

Percebe-se que esse quadro vem mudando aos poucos nos últimos anos em nosso país (GATTI, 2002, p.6), "devido um aumento na taxa de evasão estimada para os cursos de licenciatura nos últimos dez anos é bem elevada, atingindo em todas as áreas mais de 50%. O número de concluintes vem sendo baixo para as necessidades do país". Esse é um caso que traz certa preocupação, pois gera o aproveitamento de profissionais sem as condições básicas necessárias para o exercício do magistério superior. As razões da evasão nesses cursos podem estar associadas tanto às condições sócio-econômicas do alunado, que em sua maioria esmagadora tem que pagar por seus cursos em instituições privadas, quanto ao desprestígio que a carreira vem sofrendo nas últimas décadas. Neste sentido, alerta Balzan:

Os dados sobre evasão e repetência no ensino superior, assim como os resultados de pesquisas que informam sobre a insatisfação dos estudantes em relação aos cursos e instituições, são abundantes e estão à disposição de qualquer estudante de pós-graduação. Além de fatores ligados aos próprios indivíduos – como a imaturidade, aliada à opção precoce por cursos profissionalizantes – e de fatores de ordem socioeconômica dificuldade de conciliar trabalho e estudo – a má qualidade do ensino oferecida pela maioria de nossas instituições de nível superior também constitui causa de evasão e da repetência, bem como do estado de desânimo que caracteriza grande parte do corpo docente e discente ante o ensino superior (BALZAN, 1999, p.173).

Neste sentido, percebe-se que com o desprestígio da carreira, os baixos salários, e juntando tudo isso a baixa auto-estima do docente, ocorre esse desânimo

do qual o autor fala, e ainda mais "A falta de compromisso para com a docência por considerável parcela dos professores universitários em tempo integral e daqueles em regime de trabalho horista é constatada freqüentemente." (BALZAN, 1999, p.173). Todos esses fatores concorrem para a precariedade da formação pedagógica do formador em nível superior e de pós-graduação.

Sobre essa formação pedagógica necessária que todo formador deve ter em qualquer área do conhecimento, essa formação indiscutivelmente se faz cada vez mais necessária para melhorar qualitativamente a formação do formador, Masetto traz novas expectativas quando informa que:

...experienciamos alguns projetos curriculares totalmente inovadores nas áreas da saúde (Medicina, Odontologia, enfermagem), da Engenharia, do Direito, da Administração e *finalmente* na área da educação, exigindo docentes com sólida formação pedagógica e experiência didática (MASETTO, 1999, p.168, grifos nossos).

Em termos de qualidade, isso se torna inegavelmente valioso, pois faz com que os profissionais da educação estejam sempre se avaliando e revendo suas ações, em termos didáticos e metodológicos em sala de aula. Não se pode deixar de ressaltar que juntamente com o conhecimento pedagógico, os formadores devem ter conhecimento da disciplina que ensinam, isto é, conhecer a matéria que ensinam. Masetto reforça isso, quando diz, que o formador precisa ter como "primeira competência o domínio de uma determinada área do conhecimento, adquirido pelo estudo e pela pesquisa, sempre atualizado pelo contato com especialistas e ressignificado pela produção de um novo conhecimento" (MASETTO, 1999, p.169).

No sentido de qualidade na formação do docente universitário, nas graduações e pós-graduações o conhecimento didático do conteúdo deve aparecer como elemento central dos saberes do formador. Pois, ele representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático correspondente ao modo de ensiná-la. Vem-se trabalhando nos últimos anos em diferentes contextos educativos para esclarecer quais seriam os componentes deste

tipo de conhecimento profissional do ensino. O conhecimento didático do conteúdo, como linha de pesquisa, representa a confluência de esforços de pesquisadores didáticos com pesquisadores de matérias específicas interessados na formação do docente universitário.

O conhecimento didático do conteúdo coloca a necessidade de que os formadores adquiram um conhecimento especializado do conteúdo a ensinar para que possam desenvolver um ensino que permita a compreensão dos futuros docentes.

Compreender as dificuldades mais prováveis que os docentes terão no seu cotidiano, entender as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento, estando abertos à revisão de seus objetivos, planos e procedimentos à medida que se desenvolve a interação com os estudantes, este tipo de compreensão não é exclusivamente técnico, nem meramente reflexivo. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É, principalmente o domínio do conhecimento pedagógico.

Além desse elemento importante, os formadores terão de adaptar seu conhecimento geral da matéria aos docentes e às condições particulares do instituto de formação. Estas relações podem ser produzidas entre estes e o ambiente em que se desenvolvem. A vida da sala de aula e o conhecimento, neste sentido são constituídos pelos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais que existem, tanto dentro, como fora da aula. A responsabilidade do formador em sala consiste em compreender as conversações que estão ocorrendo internamente e reconhecer quais são apropriadas para atividade da aula. O formador atua como guia e sujeito que transfere a estrutura, a ação e a informação incluída em cada linha de pesquisa ou área do conhecimento a ser desenvolvido. Será necessário que os formadores conheçam o contexto socioeconômico e cultural dos futuros docentes. Terão de conhecer, também, a procedência desses estudantes, seus níveis de rendimento em cursos anteriores.

Procura-se conceber a formação dos formadores como um processo contínuo, sistemático e organizado o que significa entender que ela abarca toda a carreira do formador. Do ponto de vista do "*aprender a ensinar*", os formadores passam por diferentes etapas que representam exigências pessoais, profissionais, organizativas, contextuais, psicológicas, etc. específicas e diferenciadas.

Uma das faces do "*aprender a ensinar*" que tem sido sistematicamente esquecida, pelas instituições universitárias como por outras instituições dedicadas à formação dos docentes, é a fase compreendida entre os primeiros anos de docência – denominada "fase de iniciação ou inserção profissional no ensino". Trata-se de uma fase na qual as dúvidas, inseguranças e ansiedades por ingressar na prática universitária se acumulam e convivem umas com as outras. O período de inserção na docência se configura como um momento importante na trajetória do docente, este caso, é importante precisamente porque os formadores devem adquirir conhecimentos, muitas vezes em um curto espaço de tempo (MASETTO, 1999, p.170).

Além de todas essas práticas já citadas, pretende-se que o formador, como reforça Masetto, julgue importante participar da elaboração, da implantação e da avaliação do currículo, enfim de todo o processo em curso da grade curricular. Usar as novas tecnologias com criticidade, tendo por objetivo incentivar a participação à leitura antecipada dos conteúdos, assim, sempre estar reavaliando seu papel junto aos futuros docentes universitários (MASETTO, 1999, p.170).

É preciso repensar a formação de formadores, tomando as universidades como pano de fundo, de modo a contribuir para superar a tradicional dissociação entre formação e prática que tem caracterizado o aprender a ensinar. É preciso construir uma base de experiências de sucesso no âmbito da formação de formadores de modo a contar com "fontes de inspiração" (que não são os baixos salários e as péssimas condições de trabalho que se encontram os formadores atualmente), para a solução de situações próprias. No momento atual experimenta-se um expressivo aumento nas possibilidades de comunicação e, portanto, de informações sobre inovações que afetem o campo profissional dos formadores. As redes de conhecimento que ligam



estudantes de formação docente, docentes experientes e formadores permitiriam compartilhar reflexões sobre experiências e estudar inovações.

Além disto, seria importante formular um projeto para estimular um intercâmbio sistemático de descrições de aulas entre os formadores. Um banco de dados permitiria contar com uma acumulação sistemática das melhores idéias e descrições de forma a gerar situações eficazes de aprendizado e, se possível, avaliá-las de maneira sistemática e rigorosa. Poder-se-ia, também, pensar em incentivos para levar os formadores que gerem boas experiências de aprendizado a intercambiá-las com outros formadores. Conviria promover um sistema de orientação e espaços de reflexão entre os especialistas e os responsáveis pela tomada de decisões na área de formação dos formadores do pessoal docente. Dever-se-iam manter espaços de discussão, intercâmbio e produção entre especialistas e pesquisadores a fim de desenharem-se estratégias conjuntas na área de desenvolvimento profissional dos formadores.

O formador e sua formação constituem, sem dúvida, um campo fundamental de estudo, isto inclui trocas de diversas experiências sobre formação de formadores. A melhora da educação e da formação passa, necessariamente, pelo incremento da qualidade do serviço que prestam os formadores nas universidades e nos centros formativos. Para tanto, os formadores são os verdadeiros mediadores, os agentes de mudança que podem contribuir para a dinamização das universidades e centros educativos de formação, levando-as a processos de aprendizado e inovação.

Sendo assim, poder-se-ia se formular estratégias conjuntas na área de desenvolvimento profissional dos formadores. Tudo isso pode ser resumido nas palavras de Balzan (1999, p.174) quando cita as bases para a formação do docente universitário: "A docência deve ter um sentido para aquele que a realiza, formando professores universitários embasa em um projeto coletivo, formando professores universitários através de uma disciplina específica: possibilidades e limites". Concluimos este item enfatizando que a falta de formação pedagógica gera conseqüências das quais já enumeramos algumas no decorrer deste trabalho:

Desta falta de formação decorrem conseqüências que todos nós já conhecemos. Lembremo-nos apenas do rápido desencanto dos estudantes universitários em relação aos cursos e às imagens de universidade que alimentaram durante grande parte da adolescência, dos índices extremamente elevados de repetência e evasão no Ensino Superior e da alienação de professores em relação às disciplinas que ministram, às quais geralmente não atribuem qualquer significado, assim como em relação ao contexto político-econômico e social em que seus cursos estão inseridos (BALZAN, 1999, p.174-186).

Este trabalho não pretende resolver os problemas em que a Educação Superior está imersa, porém, deixa-se como uma pequena contribuição para futuros estudos dentro de um tema como apontamos ainda pouco explorado.

## 1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Segundo Libâneo (2000), o percurso histórico da educação no Brasil é bastante instável devido as diferentes influências externas que são características que permeiam a configuração do pensamento educacional brasileiro.

Para avaliar a formação docente no Brasil, é importante fazer um resgate histórico a fim de entender como se constituiu esse processo. Desse modo, parte-se do processo de colonização do país pelos portugueses e, sinteticamente, chega-se aos dias de hoje. Portanto, neste trabalho se torna irrelevante tal levantamento dado pelo fato de existirem muitas produções dentro desse tema<sup>3</sup>.

Neste sentido, se delineará um pequeno quadro histórico que se inicia com a chamada "redemocratização do país" nos anos 80.

No período marcado pela Ditadura Militar, foi na base da identidade profissional de todo educador que se centrou a grande e rica discussão. Neste mesmo sentido, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a luta dos educadores se pautou no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade. Na década de 80, houve uma ruptura com o pensamento educacional tecnicista, que até

---

<sup>3</sup>Consultar período jesuítico: Xavier, Ribeiro, Noronha (1994). Formação de professores e Escolas Normais consultar século XIX até anos 80 (TANURI, 2000).

então predominava nas instituições de ensino e, no que se refere à formação de professores, foi um momento profícuo, pois foram produzidas nesse período propostas avançadas sobre formação do educador, destacando o "caráter sócio-histórico", como frisa Freitas, e deixando claro em seus escritos a preocupação que todo educador deve ter, que é, ter a docência como premissa em todas as esferas educacionais, ou seja:

A necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com essa concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante dessa construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola construiu a concepção de **profissional de educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p.140).

Na conjuntura política, econômica e social, a década de 1980 inicia-se com a certeza de que o Regime Militar estava próximo do fim. A conjuntura nacional, acompanhada da conjuntura internacional, não comportava o regime autoritário – era questão de tempo. À volta da inflação, o desemprego, a prática da repressão, etc. deixaram a sociedade brasileira cada vez mais desiludida com o regime que iniciara 1964.

A redemocratização estava cada vez mais próxima, abrindo possibilidades para o surgimento de novas correntes. Forças políticas de diferentes ideologias organizam-se em diversos setores. Bandeiras como redemocratização, descentralização e autonomia foram levantadas por movimentos organizados de educadores no país.

Nos debates sobre o curso de pedagogia que vêm ocorrendo desde o final da década de 1970, confirma-se como temática central, aquela que sempre esteve em foco, a questão da base comum nacional. Scheibe nos confirma isso quando afirma:

Essa expressão foi cunhada pelo *Movimento Nacional de Formação do Educador*<sup>4</sup>, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação" realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.226).

Seguindo essa linha, nos encontros nacionais subseqüentes, Silva (1999, p.32) destaca que a configuração esboçada para o curso de pedagogia através do "Documento Final" de 1983 não conseguiu se firmar e a partir daí o impasse a respeito da "identidade do pedagogo" passa a ser assumido, de maneira explícita, nos relatórios de discussão que se sucederam. Na verdade, a recuperação da idéia da pedagogia enquanto curso trouxe em seu bojo a recuperação, também, na questão da identidade do pedagogo. Diante dos impasses tão afluídos, os participantes dos debates preferiam não caminhar em direção à redefinição da legislação sobre o assunto, e, sim, a partir do relato de modificações introduzidas nos cursos em diferentes instituições de ensino, apontar as tendências em andamento, bem como estimular o estudo dos resultados alcançados. De forma geral, o que se pode perceber nas diferentes tendências apontadas nos relatórios de discussão é a tentativa de conciliar a aplicação dos princípios firmados ao longo do processo de discussão com os limites impostos pela legislação vigente. Nesse sentido, em várias instituições, passou-se a assistir iniciativas de reformulação dos cursos visando amenizar os efeitos da "concepção tecnicista" de educação produzida pelo Parecer CFE n.º 252/69 de Valnir Chagas (SILVA, 1999, p.23).

### 1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Na última década do "Breve século XX", segundo Hobsbaum (1988), vive-se o fim da Guerra Fria, com o desfalecimento da URSS. No plano global, a ofensiva das

---

<sup>4</sup>Nesse encontro em Belo Horizonte foi firmado o princípio de que *a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador* (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.226).

políticas neoliberais nos países centrais e periféricos foi bastante marcante. Os conflitos étnicos e religiosos foram, de certa forma, fortalecidos. A organização dos países ricos em blocos econômicos foi mais veemente, bem como a hegemonia do capital financeiro, com suas faces especulativas e voláteis. Percebe-se também, neste final de século, a opulência cada vez maior de um pequeno grupo de países em detrimento da maioria. Nesse contexto, a crise ecológica global não deixa de ser um problema menos grave que a exclusão sócio-econômica-cultural planetária.

Em palavras bem precisas, o

Breve século XX acabou em problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter, solução. Enquanto tateavam o caminho para o terceiro milênio em meio do nevoeiro global que os cercava, os cidadãos do *Fin-de-siècle* só sabiam ao certo que acabara uma era da história. E muito pouco mais (HOBBSAWN, 1995, p.537).

Pode-se concluir, dessa forma, que este período foi de grande importância para a consolidação das reformas e políticas neoliberais. O discurso ideológico neoliberal foi fortalecido. Setores outrora algozes do neoliberalismo parecem, agora, "convencidos" de que o único caminho possível a ser trilhado é o proposto. Nunca é muito mencionar o apoio que estas políticas receberam e continuam recebendo, mesmo pós-FHC<sup>5</sup>, de setores ligados aos movimentos populares, movimentos sindicais e mesmo setores progressistas da política nacional, como, por exemplo, partidos de esquerda.

Nesse contexto, Silva (1999) analisa que, a partir dos anos 90, a questão da identidade do curso de pedagogia, representada pelo debate sobre as funções do curso, bem como sua estruturação, deixa de ser uma das questões centrais do movimento, então sob coordenação da ANFOPE. Considera-se que as divergências estariam superadas, uma vez que já se admitia as diferentes opções e experiências locais e regionais (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1994). O foco passa a ser, ao invés de temas específicos do curso de pedagogia,

---

<sup>5</sup>Após os governos de Fernando Henrique Cardoso no Brasil, no período de 1994 a 1998 e reeleito de 1998 a 2002.

aquele referente à formação dos educadores em geral: a base comum nacional (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1990).

Para cumprir a finalidade de construir uma estrutura que permita compreender as discussões e definições de políticas para a formação dos profissionais da educação, a legislação que sustenta o processo de regulamentação e organização de formação desses profissionais é o foco privilegiado. A discussão, basicamente, gira em torno da formação de docentes para educação infantil e quatro primeiras séries do ensino fundamental, formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica e formação de docentes para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

A década de 90 foi marcada por grandes transformações no que concerne à formação de professores. A LDB, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, começou a ser debatida em 1987, contando com a participação de vários educadores como: Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Florestan Fernandes e outros. Até chegar a formulação final, os percalços foram muitos. O processo de elaboração foi marcado por uma intensa disputa político-ideológica entre grupos que sustentavam concepções de sociedade, de educação, de escola e de formação de professores muito diferentes e até mesmo antagônicas. Principalmente nos primeiros anos de tramitação do projeto da LDB na Câmara dos Deputados, essa polarização pôde ser parcial e momentaneamente superada através de negociações ou acordos, o que Florestan Fernandes denominou de "conciliação aberta"<sup>6</sup>.

Entrando na discussão sobre o *lôcus* da formação de professores, vem crescendo, desde a promulgação da LDB n.º 9.394/96, e, ao que parece, está ressuscitando acontecimentos do século XIX, destacados nos estudos realizados por Tanuri, que é citada por Moraes:

---

<sup>6</sup>Maiores detalhes sobre a elaboração da nova LDB 9.394/1996 e sobre a conciliação aberta de Florestan Fernandes consultar: Fernandes (1990).

em São Paulo, em 1890, Caetano Campos, diretor da Escola Normal da Capital, defendeu a criação de um curso normal superior, modelo para a *organização posterior do sistema de ensino, bem como de laboratórios para a formação de professores*. Mas o lançamento da idéia ter-se-ia dado efetivamente, segundo a autora, com a Lei 88, de 1892, que previu um Curso Superior anexo à Escola Normal<sup>7</sup> (MORAES, 2003, p.21-22).

Atualmente tais discussões estão embasadas nos artigos 62, 63 e 64 da Lei n.º 9394/96. O art. 62 coloca como "formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecido em nível médio, na modalidade normal". Nesse mesmo artigo, criam-se os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, determinando como exigência a "formação superior" para atuar na educação básica, sendo esse um pré-requisito para admissão ao cargo de professor quando terminada a Década da Educação, compreendida de (1997 a 2007), amparada pelo artigo (87, parágrafo 4.º), quando dispõe que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior", ainda com a possibilidade de aceitação de equivalência os "formados por treinamento em serviço".

Constata-se que ocorreu um recuo<sup>8</sup> por parte da LDB em seu texto de redação quanto ao nível de formação, admitindo o curso normal em nível médio como formação mínima, ainda que as condições materiais que demonstrem a existência de um grande número de professores leigos<sup>9</sup>, em todos os níveis de educação,

---

<sup>7</sup>Expedida no governo Bernardino de Campos, estabelecia em três anos a formação do professor para escolas primárias e complementares. O Curso Superior formaria os professores das escolas normais e dos ginásios. Contava doze cadeiras, divididas em literárias e científicas, quatro séries semestrais e seus professores foram designados lentes do ensino superior ou catedrático (MORAES, 2003, p.22).

<sup>8</sup>A LDB prevê a formação em nível superior, seja na universidade, seja nos Institutos Superiores de Educação. No entanto, a formação em nível médio continua a ser admitida para os professores de educação infantil e de 1.ª a 4.ª série do Ensino Fundamental (CAMPOS, 1999).

<sup>9</sup>...o número de professores sem a habilitação legal mínima para lecionar, porém, ainda prevalece uma situação de difícil aceitação. O percentual de professores leigos, em 2002, foi de 5,7% para os que atuam entre a 1.ª e a 4.ª série da educação básica, e de 32% para os que lecionam de 5.ª a 8.ª série ([www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/EXPMOTIV/MEC/2005/19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/MEC/2005/19.htm) - 34k -).

precipuaemente na Educação Infantil que só a partir de 1988 passa a compor a educação básica. Sendo assim, podemos destacar inúmeras contradições nessa lei no que se refere à formação de professores.

Com certa ambigüidade na interpretação e na leitura, criou-se uma pressão pelo medo e ameaça de perder o emprego, sobre os professores em exercício sem curso superior. Essa pressão repercutiu numa busca frenética de cursos superiores para obtenção de diplomas universitários, tanto por parte dos professores quanto por parte das secretarias de educação, sem o necessário cuidado e tempo para avaliação dos valores investidos ou dos benefícios sociais e da qualidade acadêmica oferecida. Essa pressa abriu espaço para a oferta de cursos de qualidade duvidosa por parte de instituições privadas.

Ainda sobre o *lôcus* de formação de professores, indicado no artigo 63, Linhares e Silva esclarecem que:

ao tentar definir a capacidade formadora dos ISEs, a LDB n.º 9.394/96 suscita outra grande interrogação, pois institui um novo curso de graduação para formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental: o Curso Normal Superior. Tal fato, associado ao silêncio da LDB quanto à base docente do curso de graduação em Pedagogia, provoca um grande abalo na concepção do curso de Pedagogia como *lôcus* de formação dos professores para a educação básica, posição cara aos movimentos organizados dos educadores (LINHARES e SILVA, 2003, p.36-37).

O artigo 64 da LDB também provoca inquietação quando dispõe que os profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deverá ser feita em graduação no curso de pedagogia ou em nível de pós-graduação, ou seja, é a separação da habilitação/docência. Vislumbra-se nessa determinação o retorno do modelo tecnicista dos anos 70, ou seja, a separação entre o saber e o fazer, a teoria e a prática.

Ao retirar da universidade a formação do professor concorda-se com a autora abaixo quando esta afirma:



...o governo nega a sua identidade (do professor) com o cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de "profissional, talvez como um marceneiro, encanador, ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas: como resultado destrói a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica os baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um *professor sobrando* (KUENZER, 1999, p.182).

Se desde que foi criado o curso de pedagogia, foi bastante difícil obter a identidade e especificidade que os movimentos e os professores sempre lutaram por adquiri-la, neste sentido, com a formação do professor fora da universidade essa falta de identidade pode ser perpetuada.

Nesta mesma linha de raciocínio, deve-se destacar, para fins de melhor entendimento, que, os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, só seriam regulamentados, após três anos da promulgação da LDB, com a Resolução CNE n.º 1/99, de setembro de 1999.

Antes disso, a Resolução CNE n.º 2/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica para professores do ensino fundamental e médio. A criação dessa Resolução originou-se do artigo 61 da própria LDB, que estabelece que a formação de professores deve associar teoria e prática, e levar em conta a formação e a experiência anterior em instituições de ensino e "outras atividades". A LDB toma para si palavras dos movimentos que representam os professores e as re-significa extraviando o sentido de sua política originária, portanto, do conjunto que lhe dava significação. Nessas expressões – relação "teoria e prática", "outras atividades", "experiências anteriores" – a lei, favorece o aproveitamento de experiências de formação em áreas desvinculadas do campo da educação e a atividade laboral do professor leigo. Ainda possibilita o aligeiramento na formação de professores, pois tais programas têm duração mínima de 540 horas, das quais 300 horas de prática e

240 horas de formação (que se diz) teórica, a última podendo ser oferecida à distância. Referente a isso, Linhares e Silva denunciam que:

Passando por esses programas, diplomados de nível superior (médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, bibliotecários, etc.) poderão obter certificação para atuar no magistério da educação básica, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série ou no ensino médio, em disciplina considerada afim pela instituição proponente. [...]

Essa grosseira banalização da formação de professores fragilizou o já difícil processo de construção da identidade profissional do magistério, pois um dos principais fatores que definem a identidade de uma categoria profissional é a especificidade do curso de formação (LINHARES e SILVA, 2003, p.45).

Esse quadro de interpretação da lei dá respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com a carga horária mínima, suprimindo o mercado de trabalho e atendendo ao preceito legal da LDB no seu artigo 87 parágrafo 4.<sup>o</sup>, que institui a propalada Década da Educação. Com essas medidas, o governo cria um atrativo mercado para o setor privado, o que já se podia ser vislumbrado nesse período, pela corrida de empresários dispostos a lucrar com esse quinhão promissor.

Retornando a Resolução CNE n.<sup>o</sup> 1/99, que dispõe sobre o funcionamento dos ISEs e dos cursos normais superiores, destaca-se que essa Resolução, criada para definir o lócus de formação de professores, também foi objeto de polêmica no CNE – Conselho Nacional de Educação –, quanto à titulação do corpo docente, que propunha a proporção de 1/3 de mestres e doutores. Como isso geraria grandes custos para os ISEs, uma nova versão reduziu para 1/10 o número de professores com grau de mestre e doutor para os ISEs. Mas, essa exigência só diz respeito aos ISEs e não aos cursos normais superiores, então, as IES universitárias (universidades e centros universitários), que, por essa Resolução podem abrir cursos normais superiores sem a necessidade de ser um ISE, mas não seriam subordinados a essa exigência. Sobre isso Helena Costa Lopes de Freitas demonstra que:

característica discriminatória é a exigência de qualificação do corpo docente – 10% de mestres e doutores –, que contrasta com a exigência de qualificação das universidades – 30% de mestres e doutores –, caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições (FREITAS, 1999, p.21).

Além do rebaixamento do corpo docente dos institutos, essa Resolução possibilita a redução drástica da carga horária para formação:

É um curso de caráter técnico-profissionalizante. A carga horária para integralização do curso – 3.200 horas – pode ser reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, podendo chegar até a 1.600 horas. Com isso, constata-se que, pela primeira vez, se abre à possibilidade de aproveitamento, em nível superior dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores (FREITAS, 1999, p.21).

Como já afirmado anteriormente, as instituições privadas se beneficiam dessas condições políticas para se proliferarem, com cursos de baixa qualidade e curta duração. Essa perspectiva produz a certificação em massa de professores, exatamente o que esperam as políticas oficiais que vão ao encontro com as exigências dos organismos internacionais multilaterais como FMI, BID, BIRD, etc.

Com o cenário descrito acima, ocorreu uma forte pressão organizada pelos movimentos dos educadores com contribuição de analistas que advertiam sobre a fragilidade da política oficial com essas medidas de carga horária mínima para formação de professores. Assim, essa curta duração foi eliminada pela Resolução CNE n.º 2/02, para o descontentamento de várias IES da rede privada. Desde a LDB n.º 9.394/96, formar professores sem que seja necessária a universidade, em institutos superiores de educação, é muito rentável, "ainda que esse processo seja reduzido na sua dimensão crítica, humanista, científica, enfim, omnilateral" (FREITAS, 1999, p.51).

No mesmo sentido das políticas anteriores, com o mesmo autoritarismo, o Decreto Presidencial n.º 3.276, de dezembro de 1999, simplesmente proibiu os cursos de graduação em Pedagogia de formar professores para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Usou a palavra *exclusivamente* para determinar que a formação dos professores fosse feita apenas no curso normal superior. Pode-se dizer que esse Decreto beneficiou mais uma vez o "comércio" na formação de professores, a esse respeito, Linhares e Silva destacam:

O Decreto, portanto, garantia uma reserva de mercado a esse curso, desconhecendo o trabalho de formação daqueles professores feitos em centenas de cursos de Pedagogia, no Brasil inteiro. Aliás, não só desconhecendo como também colocando esse trabalho na ilegalidade (LINHARES e SILVA, 2003, p.51).

Houve uma grande resistência por parte dos professores e dos movimentos que os representam, diante desse quadro. A pressão política foi forte, principalmente por parte da ANFOPE e do FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Em seguida a toda essa movimentação, o governo voltou atrás e editou o Decreto n.º 3.554, em 07 agosto de 2000, no qual alterava a palavra *exclusivamente* para *preferencialmente*. Ou seja, a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental continua sendo prevista no curso normal superior, pois, *preferencialmente* significa destinar verbas, *preferencialmente*, para os ISEs.

Depois do Decreto n.º 3.554/00, o Parecer 133/01 - CNE apresenta o seguinte:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

- a) quando se tratar de universidade e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;
- b) as instituições não-universitárias terão que criar institutos superiores de educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em curso normal superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE 01/99. [que é a Resolução que dispõe sobre os ISEs]

Com este parecer, o CNE parece flexibilizar suas intenções, já que as Universidades poderiam continuar ofertando as licenciaturas da forma como vêm ofertando e, especificamente, o Curso de Pedagogia na modalidade docente e especialista.

Entretanto, ainda não havia sido resolvida a questão da formação em nível médio na modalidade normal. Por um lado, o Artigo 62 da LDB n.º 9.394/96 determina como formação mínima, para atuar no exercício do magistério da educação infantil e

das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação de nível médio na modalidade normal, por outro, nas disposições transitórias, o Artigo 87, parágrafo 4.º, prevê que:

Art. 87 - É instituída a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 4.º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Enfatizando o que foi dito anteriormente, este dilema provocou a procura de muitos professores por cursos de licenciatura. Como não houve investimentos governamentais nos Cursos Públicos ou na ampliação de vagas, ofertadas pelas Universidades, tais professores foram alvo certo dos "picaretas" em educação que ofertaram amparados pela legislação, cursos aligeirados e muitos deles, à distância ou semi-presenciais.

Com referência a formação de professores, a Resolução do CNE n.º 01/02, não traz nenhuma definição nova sobre esse tema, apenas, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Conforme Linhares e Silva:

A Resolução CNE 01/02, por sua vez, apóia-se em textos já produzidos, anteriormente, como é o caso dos Pareceres do CNE n.º 09/01 e n.º 27/01, procurando relacioná-los com os dispositivos legais que lhe antecedem, de modo a articulá-los com as várias iniciativas legais e mesmo com aquelas decorrentes das políticas oficiais, como os PCNs e similares (LINHARES e SILVA, 2003, p.58).

E, ainda que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE n.º 01/02, art. 1.º).

A citação acima aponta para possíveis mudanças, acredita-se que, pela maneira que foi elaborada, e dirigida, não será possível uma mudança a curto prazo,

porém a longo prazo, espera-se que o quadro educacional para formação de professores no Brasil possa ser melhorado. Complementarmente, a Resolução CNE 02/02, ressuscita e institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior:

A presente Resolução determinou que os cursos de licenciatura observassem um mínimo de 2.800 horas de duração distribuídas em, no mínimo, três anos. Não foram incorporadas as demandas do movimento dos educadores, que têm insistido na duração mínima de 3.200 horas, distribuídas em, pelo menos quatro anos. Já se supunha que as posições do movimento dos educadores não seriam consideradas pelo CNE, tendo em vista o ambiente de resistência que caracterizou as audiências públicas convocadas pelo Conselho para debater as diretrizes curriculares para as licenciaturas (LINHARES e SILVA, 2003, p.55-56).

Percebe-se que há um "cerco" dirigido à formação de professores, e segundo Linhares e Silva esse cerco não pára por aí:

Apoiados em críticas a concepções e práticas de ensino e aprendizagem, que acompanhariam um formato tradicional de escola e de formação docente, os legisladores apontam lacunas, inventariando carências que vão desde o isolamento das escolas de formação de professores até o fraco repertório de conhecimentos dos professores em formação, passando pela inadequação dos conteúdos, concepção restrita de prática, inadequação da pesquisa, ausência de tecnologias de informação e comunicação (Parecer CNE/CP n.º 9/01).

A legislação e os legisladores nem sempre estão em sintonia com professores ou movimentos que os representam, em geral estão culpando os professores pelas mazelas e defasagens educacionais. Portanto, são os próprios legisladores que separam os professores das decisões tomadas a respeito da educação, assim, separam a escola das dimensões sociais e históricas que deveriam permear seu cotidiano. Pois, neste sentido, o argumento oficial que "associava o fraco desempenho da aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente". Assim, podendo ser justificadas as mudanças na nova legislação e de uma "nova concepção de formação de professores" (DIAS e LOPES, 2003, p.1159).

A Resolução 1/02 CNE, artigo 3.º vai ao encontro da concepção de pedagogia das competências na formação de professores. Linhares e Silva, dizem que essa concepção está presente em vários outros documentos, sempre com formas diferenciadas, porém, sempre "reduzora, mecânica, utilitária, somatória e aplicacionista". No referido documento, os conteúdos são considerados "suporte para as competências", em outro aparece como "parâmetro para avaliação", que devem ser constituídas e identificadas quando necessário. Os autores citados neste parágrafo fornecem uma definição de competência que se deve destacar: "Uma categoria transposta para o campo da educação, mas procedente da esfera produtiva, do mundo empresarial, com relações que a vinculam às habilidades que se expressam em ações, facilitando avaliações pragmáticas" (LINHARES e SILVA, 2003, p.61).

Destarte, Kuenzer informa que: "No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central na formação de professores". Nesse sentido, Moraes e Torriglia criticam, o professor formado dentro dessa teoria das competências por que:

As esperadas competências definem-se, também, como relativas ao domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, à articulação interdisciplinar, ao conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação e ao próprio gerenciamento do desenvolvimento profissional. Para cumprir metas tão desmedidas, talvez, no "superdocente" sugerido por Jacques Delors (1998)... que o futuro professor deverá transitar pelos vários "âmbitos do conhecimento", apresentar cultura geral e profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdo das áreas de ensino, conhecimento pedagógico, conhecimento experiencial, assim por diante (MORAES, 2003, p.51-52).

Um documento também importante para a formação de professores, é o *Referencial para Formação de Professores*. A Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação apresenta em sua proposta três elementos essenciais para o perfil de professor que deseja formar: "base sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes, e consciência da realidade social e econômica". Pautando-se em vias nem sempre mencionadas, propõe como base o conhecimento de si mesmo, a compreensão

de como se processa a construção do conhecimento e a capacidade de intervir e transformar a realidade. É o conceito do professor "prático reflexivo". Este trabalho não permite analisar profundamente esse documento, mas é necessário dizer que essa proposta para formação de professores não parece pressupor a articulação entre teoria e prática, pelo contrário deprecia o conhecimento científico teórico e acadêmico.

Conceitos como competências e professor reflexivo surgem no bojo desse movimento de profissionalização docente, no qual vários autores estrangeiros que têm estudos em defesa desses conceitos de professor e sobre o tema que defendem (LABAREE, 1992; LESSARD, 1998; PAQUAY et al., 2001 e DELORS, 2005).

Nesse sentido, Duarte também confirma, quando está dialogando em seu artigo com outros autores, que, em seus estudos depreciam o saber teórico. São eles: Philippe Perrenoud, Donald Schon, Maurice Tardif entre outros: "o que se está querendo dizer é que Tardif propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que se releguem a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos". Duarte nos diz em seu trabalho, que Tardif enfatiza o ensino fora da universidade, separando assim "saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários". A argumentação de Tardif, segundo Duarte "é no sentido de mostrar que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico". Na proposta de Tardif:

...é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional. Não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira e tirar delas, onde ainda existe, o controle total da organização dos cursos. Essa tarefa é difícil porque exige uma transformação nos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam (DUARTE, 2003, p.604-605).

Seria tirar o fundamento disciplinar da formação docente, relegar o professor ao ofício precípua de "dar" aulas. Essas concepções, que se pautam na prática do professor, são reafirmadas:



A formação "parte da prática" e "faz refletir sobre as práticas reais". Ela deve "explicar as práticas através da mediação de um questionamento, de uma explicitação". A análise das práticas é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. A formação centralizada em uma prática que procede à própria análise, dentro dos dispositivos de análise das práticas (PERRENOUD, 2001, p.32-33).

Sobre competências e prática reflexiva do professor, ainda Perrenoud afirma que:

Em todos os casos, a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. A diferença é que nossa maior inclinação é pôr esses mecanismos a serviço de uma adaptação às circunstâncias, de um aumento de conforto e de segurança, ao passo que o exercício metódico de uma prática reflexiva poderia tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas (PERRENOUD, 2000, p.160).

Quando fala de autoformação quer dizer que o professor deve "administrar sua própria formação contínua", em parcerias com os sistemas de formação. Nas negociações "da cúpula", devem ser negociados inclusive os recursos para a formação.

Segundo o autor acima citado, ser professor é ter um ofício padronizado, "...um questionamento de uma explicitação é a primeira etapa de uma conceitualização de uma padronização possível do ofício de professor". É usar de "truques" na comunicação com outros professores: "...a experiência também se torna comunicável. Comunicar a outro as 'manhas' do ofício torna-se possível a partir do momento em que as práticas inicialmente opacas por si mesmas são objeto de uma elucidação". (PERRENOUD, 2000, 160).

Nesta linha, Guiomar Namo de Mello comunga com a idéia de que os problemas da educação estão na má formação de professores, e afirma "que a educação básica só terá sustentação a médio e em longo prazo se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos". Ou seja, se a educação está ruim é incompetência da formação dos professores. Portanto, é necessário que "os professores, em seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar em um novo cenário". Deixa entender nas

entrelinhas de seu trabalho, que a formação inicial deve ser o foco principal a ser atendido, "que o nível de ensino no qual se situa a formação não é o suficiente para garantir a qualidade", tanto "quanto com alternativas em aperfeiçoamento e capacitação de quem está em serviço" (MELLO, 2004, p.98-121).

Quando a autora acima fala que os professores e a escola devem assumir um novo perfil para atender as demandas do mundo contemporâneo, atender aos desafios da sociedade da informação, que os modelos tradicionais estão ultrapassados deixa claro, que, os moldes de formação de professores citados acima, são os que trarão resultados futuros. Portanto, os professores formados "devem ressaltar o caráter reflexivo que a atividade docente deve assumir" (MELLO, 2004, p.99).

Diz que o foco da luta dos professores é sempre por melhores salários, sendo que, assim, "deixam de desempenhar um papel ativo nas iniciativas da educação como um todo". Que os professores usam como "justificativas" os baixos salários, por exemplo, para não avançarem e se prendem muito a "metodologias". Como os autores que defendem o professor reflexivo e as competências, a autora destaca que os professores dão demasiada ênfase aos "aspectos teóricos" e pouca atenção à dimensão da "prática":

A prática deve ser uma fonte relevante de conteúdos da formação, mas não é esse o padrão dominante nos cursos de formação inicial, freqüentemente, o contato com a prática se dá por meio de estágios pouco produtivos, quase sempre realizados no final dos cursos. Cabe ao futuro professor (*dentro das teorias de competência e do professor reflexivo*) a tarefa de integrar e transpor sozinho o que aprendeu na esfera do "saber". (*saber fazer*) (MELLO, 2004, p.98-121, grifos nossos).

Coloca que a reforma do ensino só trará resultados duradouros, ou seja, trará sucesso ou fracasso dependendo do "nível de convencimento e transformação dos docentes" (MELLO, 2004, p.98/121). Enfatiza a rapidez em incorporar a tecnologia da informação nos currículos para formação de professores, (formação em cursos à distância), "a riqueza que as tecnologias da informação podem trazer ao ensino", "em pequenos programas de organizações não-governamentais". (MELLO, 2004,

p.98-121). Sua proposta desobriga o Estado de prover financeiramente esses cursos praticados via galáctica. Segundo Moraes, neste sentido, seria "providenciar um estoque de professores relativamente baratos" (MORAES, 2003, p.64).

Apoiando a intervenção das agências internacionais – como Unesco, FMI, BID, BIRD – na formação de professores, a autora abaixo, defende investimentos desses setores em projetos e reformas relacionadas à formação de professores. Enfatiza que: "No caso da América Latina e Caribe em particular, esse investimento pode ser altamente vantajoso", no caso desses órgãos investirem mais dinheiro nesses países no futuro, pelo fato de vir a ocorrer uma "educação deficitária hoje, promotora de graves problemas" (MELLO, 2004, p.98/121).

Ao contrário, alguns autores fazem a crítica sobre a interferência das agências internacionais na formação de professores. Com relação a isso, Freitas destaca o posicionamento de Torres:

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de "qualidade" da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância). À formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (TORRES, 1998, p.165).

Freitas esclarece que essa concepção, via políticas de formação, vêm se dando desde o final dos anos 80, e se consolidam na década de 90, por meio de acordos para melhorar a qualidade da formação de professores. Moraes, Evangelista e Shiroma destacam, sobre os organismos multilaterais e a formação de professores, que:

No caso do Brasil, as recentes alterações legais estão permeadas pelas exigências dos organismos multilaterais, efetivando-se, ainda que com resistências, as indicações deles emanadas. A conceituação no campo da formação tem sido articulada com medidas do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal, que vêem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-se-lhe um "saber fazer" que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, foi

necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos seguidos do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, que vem desconectada das raízes de seu *métier* (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p.188).

Como já mencionado neste trabalho, a idéia que está em curso é de que o professor é o responsável pelas dificuldades do sistema de ensino. A partir da análise empreendida no decorrer deste trabalho, pode-se dizer que as políticas educacionais, no tocante à formação de professores, bem como o surgimento dos ISEs, são resultado das várias determinações históricas do contexto, bem como da correlação de forças existente no interior da sociedade.

Nas palavras de Pereira (1970, p.123), percebe-se que formar professores no Brasil é uma tarefa complexa, e que não são medidas enxutas e simplificadas apresentadas como fórmulas mágicas para a formação de professores, que irão resolver os problemas apontados. Porém,

grifos nossos a não valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão, continuam sendo questões fulcrais e que afetam diretamente a formação de professores no Brasil.

Destarte, se faz necessário, mais estudos e pesquisas que venham compreender o que permeia as atuais políticas que vêm formando professores no Brasil.

A produção teórica de muitos autores denota concepções avançadas sobre a formação de professores, não apenas por seu caráter sócio-histórico, mas por contribuir com a construção de propostas de superação das dicotomias na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas e entre pedagogia e normal superior. Na construção de novos sujeitos coletivos, esta é uma exigência da democratização das relações entre os sujeitos no trabalho pedagógico. O caráter social da educação, da escola, torna clara a vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do professor, isso coloca em oposição os projetos conservadores da sociedade atual e o projeto histórico que procura a

superação do capitalismo e nos dá indícios da concepção de futuro da humanidade que aspiramos.

### 1.3.1 A Formação Docente na Legislação para a Educação Superior

A sociedade atual está passando por profundas transformações políticas, ideológicas, tecnológicas, éticas e culturais. A partir dessas mudanças, a sociedade exige um novo profissional nas mais diferentes áreas, com perfil e características totalmente novos, especialmente os que estão à frente da educação. A partir do foco na formação para o Ensino Superior, o profissional da educação tem diante de si todos esses desafios que exigem que ele seja:

reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa. Deve procurar desenvolver uma atividade docente, comprometida com a idéia de dinamizar a aprendizagem dos estudantes e contribuir para a melhoria da sociedade (MASETTO, 1999, p.169).

Esse trabalho pretende aprofundar o papel importante que o formador tem como figura-chave na fundamentação do desempenho profissional dos futuros docentes.

Nesse contexto, a temática da formação do professor do nível superior tem sido pouco estudada no Brasil, na América Latina e até mesmo internacionalmente. Poucos trabalhos de pesquisa abordam o tema da formação dos formadores. Segundo Vaillant:

Nos últimos doze anos, na América Latina, dos cerca de oitenta artigos e livros sobre formação docente que examinamos apenas cinco têm como eixo a formação de formadores. O formador latino-americano dispõe de poucas informações e conhecimentos em que possa apoiar suas atividades de formação. No plano internacional, há autores que se ocupam da formação de formadores, ainda que o estado incipiente desta última explique a orientação normativa da maioria dos estudos. Raras são as pesquisas que tentam estudar a dinâmica do "ofício de formador" (VAILLANT, 2003, p.7-8).

O desempenho dos cursos de formação de formadores depende de um conjunto de fatores, entre os quais estão os incentivos e os recursos. Um bom corpo

docente necessita de bons mestres que, por sua vez, necessitam de boa formação, boa remuneração, boas condições materiais, de organização e de gestão institucional. Nesse sentido, ainda que a legislação sobre o tema não seja precisa como será indicado mais adiante, a partir da formação que apresentam os atuais docentes da educação superior e das possibilidades e limites colocados pela legislação atual, será possível analisar a política dessa formação.

A qualidade de um sistema educativo de um país, inegavelmente depende de seus docentes, de suas práticas em sala de aula, do desempenho acadêmico e do aprendizado dos estudantes. Entretanto, as políticas com relação à formação de formadores são ainda pouco cuidadas no Brasil. Essa afirmação nos é reforçada por Fernandes:

O tema é complexo e tem sido pouco abordado em pesquisas e em seminários e, ainda, pouco discutido no interior das instituições universitárias. O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial (FERNANDES, 2003, p.9-10).

A nova LDB n.º 9.394/96, no capítulo IV, que trata da educação superior, menciona em seu artigo 65, "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas", revelando uma ambigüidade que pode levar a dispensar qualquer exigência dessa prática para atuação no nível superior. O artigo 66 delibera que, "A preparação para o exercício do magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", e no parágrafo único, admite que "O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico", mas não exige que o curso ou o conhecimento seja na área da educação e nem que haja uma formação pedagógica para o ensino, ou seja, não explica qual

deve ser o conteúdo e a especificidade dessa formação, permitindo inclusive que esta seja inexistente.

A partir do que exige a lei, cada instituição superior cria seus próprios critérios e exigências para a seleção de seu quadro docente, esquecendo-se assim que há uma especificidade na docência do nível superior, assunto que será abordado com mais profundidade no terceiro capítulo.

Desse modo, a pós-graduação exigida na lei pode ser em qualquer área do conhecimento, e nesse caso pode não estar relacionada à educação. Por exemplo: um professor com mestrado ou doutorado, até mesmo pós-doutorado em engenharia civil, pode atuar como docente no curso de engenharia, de acordo com as exigências legais expressas na LDB.

O mesmo caso ocorre com grande parte dos docentes das licenciaturas, inclusive da Pedagogia: um professor com mestrado e doutorado em Sociologia Geral pode atuar como docente nesses cursos, sem sequer ter cursado a tradicional disciplina de Metodologia do Ensino Superior – não há nada na legislação que impeça!

Ainda a título de exemplo, um professor com graduação em educação física, mestrado em educação pode ministrar aulas nos cursos de pedagogia na área de didática, por exemplo, tudo depende da carência do quadro docente da instituição que requer o professor. Temos vários exemplos de professores chamados colaboradores ou substitutos, para os quais é exigida apenas graduação no mesmo curso no qual deverá atuar e que acaba tendo que assumir várias disciplinas diferentes, ou seja, ministra aulas de até cinco disciplinas, o que se poderia chamar de uma categoria de "super-docente".

A legislação poderia ser mais perspicua na definição das exigências que as instituições deveriam cumprir nesse aspecto, porém isso no Brasil não ocorre. É o mesmo que acontece com a formação exigida para a educação básica: a lei deixa lacunas que possibilita a qualquer profissional graduado, em qualquer curso superior e com apenas algumas horas de um curso seqüencial de prática de ensino, poder ser professor da Educação Infantil e do Ensino fundamental de primeira à quarta

série. Na área da educação é possível ocorrer o que é praticamente impossível em outras áreas.

Ainda sobre a legislação para formação do formador, Masetto coloca que a própria LDB em seu artigo 44 diz:

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas ... *de pós-graduação*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; e cursos de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Lei n.º 9.394/96, art. 44, inciso III) (MASETTO, 1999, p.171, grifo nosso).

Com essa citação se pode perceber que a lei deixa vácuos, nos quais, qualquer professor formado em qualquer área possa ingressar nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, desde que se adequem aquilo que exige a instituição para seu ingresso. A LDB estabelece também que as universidades deverão apresentar "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado". Nada esclarece, entretanto, em relação aos demais estabelecimentos de ensino superior. Assim, os critérios para exercer o magistério superior continuam a ser os definidos pela Resolução n.º 20/77, do então Conselho Federal de Educação, publicada no Diário Oficial da União, de 6-1-78, que estabelece:

Art. 5.º Para a aceitação de docentes, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para a qual é feita a indicação:

- a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, ou, ainda, título de Livre-docente obtido conforme a legislação específica;
- b) aproveitamento, em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação *senso strictu*, no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas;
- c) aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e) Trabalhos publicados de real valor.



§ 1.º A aceitação de professor responsável é válida para o mesmo curso ou habilitação, na mesma ou em outra instituição de ensino, nesta última hipótese mediante nova indicação, e é subordinada ao atendimento a uma das seguintes exigências: (I) o preenchimento da condição da alínea 'a'; ou (II) o preenchimento simultâneo de uma das condições das alíneas 'b' ou 'c' com uma das condições das alíneas 'd' ou 'e'.

§ 2.º A aceitação de professor auxiliar é condicionada ao preenchimento da exigência da alínea 'b' ou da exigência da alínea 'c'.

§ 3.º No caso de matérias profissionais, poderá ser aceita a título excepcional e a critério do Conselho a atuação de professor que comprove, além da titulação básica, capacidade técnico-profissional pertinente e no caso de professor responsável acrescida de, pelo menos, dois (2) anos de experiência didática em instituições de ensino superior, na matéria ou disciplina que será lecionada (GIL, 2005, p 17-18).

Percebe-se que, para ministrar determinada disciplina, o professor necessita conhecê-la com uma profundidade bem maior do que esta exigida pelo programa, pois, no seu cotidiano na universidade provavelmente surgirão eventuais problemas que não dizem respeito apenas a sua disciplina, e esses problemas podem ser formulados pelos próprios futuros docentes ao longo do período de formação.

Com referência a constituição de 1988, pode-se dizer que não teve alterações significativas no sentido da formação docente para o nível superior, segundo Fernandes apenas que:

A "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluída na constituição de 1988, permanece como o grande desafio da universidade, principalmente na prática do ensino de graduação. Há a necessidade de reforçar a compreensão de que esse princípio – indissociabilidade – não se faz espontaneamente pela natureza de ações intrínsecas nos seus processos históricos e epistemológicos, mas, sim, (GRAMSCI, 1982) *pela intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética de sujeitos históricos – professor e alunos –, que interagem construindo o 'novo de novo', muitas vezes também o 'inédito'*". (FERNANDES, 2003, p.98).

Dentro do que exige a lei, cada instituição superior cria seus próprios critérios e exigências para a seleção de seu quadro docente, esquecendo-se assim que há uma especificidade na docência do nível superior.

Sendo assim, poderia se pensar esse momento de formulação de diretrizes curriculares nacionais e de revisão dos currículos para gerar condições e definir

parâmetros legais para que os formadores que hoje estão atuando na formação de docentes revisem seus marcos conceituais e suas práticas. Em alguns casos, dever-se-á pensar em mecanismos que permitam que os formadores complementem sua formação no âmbito pedagógico a fim de perceber a especificidade da atividade de ensino e sua responsabilidade na formação de um profissional, especialmente de um professor. Sobre isso Masetto sugere:

Que a pós-graduação incentive os diferentes programas para que, juntamente com a formação do pesquisador, abram oportunidade e espaço aos seus alunos, mestres e doutores para que possam, através de atividades organizadas, desenvolverem sua formação pedagógica para uma ação mais profissional na docência universitária. Abertura da pós-graduação para a realização de cursos e de outras atividades para docentes do Ensino Superior que não estejam participando de cursos de mestrado e/ou doutorado, mas que estariam interessados em desenvolver competências pedagógicas em serviço, e que muito aprenderiam se pudessem discutir, debater e analisar criticamente suas experiências em aulas com outros colegas professores universitários e com pesquisadores do assunto, e tivessem oportunidade de experimentar novas propostas e voltar para discutir seus resultados com os demais participantes. Incentivo a projetos de pesquisa e inovações sobre docência e aprendizagem universitárias. Apoio e assessoria para experiências, inovações pedagógicas e projetos de didáticas especiais universitárias. Incentivo a pesquisa sobre modelos inovadores de gestão, direção e administração na universidade (MASETTO, 1999, p.171).

Segundo o que o autor indica, deveria haver condições que tornassem efetivas as oportunidades de aperfeiçoamento contínuo dos formadores, como, por exemplo, tempos estabelecidos para isto como direito. É necessário pensar também em sistemas de financiamento que não representem uma carga maior ao formador que está realizando estudos de pós-graduação. Os programas de formação de formadores deveriam ser criados e permanentemente revisados para saber em que medida contribuem para desenvolver conhecimento profissional nos formadores e em que medida são congruentes os métodos didáticos, as tarefas acadêmicas e os modelos de avaliação desenvolvidos.

Como mencionado acima, as políticas com relação à formação de formadores são ainda pouco cuidadas no Brasil. As leis não explicam o conteúdo e a especificidade dessa formação. Enfim, não existe uma lei específica para deliberar

sobre o ensino superior no Brasil, dentro do que exige a lei, cada instituição superior cria seus próprios critérios e exigências para a seleção de seu quadro docente como vimos anteriormente.

### 1.3.2 A Formação dos Professores da Educação Superior

No Brasil é comum encontrar críticas sobre docentes mal preparados e mal remunerados, falta de condições materiais para o trabalho, além de problemas administrativos relacionados com os sistemas mantenedores das instituições, sendo difícil assim, que desempenhem um bom trabalho, segundo (PEREIRA, 1999). Apontando para isso, tanto no caso do Brasil quanto da América Latina e Caribe, Carnoy e Moura afirmam que:

a formação normalista está passando por um período de transição em todo o mundo. *"...as populações de jovens recebem, na média, níveis cada vez mais elevados de escolaridade e os sistemas de educação exigem que os mestres tenham maior conhecimento das matérias de uma formação pedagógica mais avançada. Apesar disto, a formação normalista pouco mudou na América Latina, deixando sérias dúvidas sobre sua eficácia"* (CARNOY e MOURA CASTRO, 1997, p.39, grifos no original).

Estes autores também afirmam que os países da América Latina e do Caribe têm um duplo desafio diante de si: "de um lado, a formação da qualidade antes do emprego, já que, na região, muitos mestres estão muito mal preparados e, de outro, o corpo docente necessita de um aperfeiçoamento através de um maciço esforço de formação no emprego" (CARNOY e MOURA CASTRO, 1997, p.39).

Sendo assim, a formação docente no nível superior, ou seja, a formação de formadores no Brasil mereceria um estudo mais cuidadoso, considerando sua responsabilidade como docente e pesquisador. No entanto, esse tema é pouco explorado no campo da pesquisa da formação docente e do conhecimento pedagógico dos próprios formadores. No caso do Brasil, a falta de políticas claras para a formação de formadores e a própria tendência de entender o problema da formação como algo externo a si mesmo, reduz as análises para as condutas de entrada dos estudantes

candidatos a professor, às condições institucionais, às deficiências do currículo do curso de formação e à falta de recursos como problemas primordiais.

Nesse sentido, segundo Gatti:

Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais que possuam qualificação adequada. Por outro lado, e como componente fundamental desse quadro de carências, até aqui os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento dos países e de seus significados no contexto da conjuntura mundial. O modelo de uma elite culta e bem informada está mais que superado e não pode se sustentar em cenários democráticos. O desenvolvimento e a paz social confrontados com o crescimento populacional colocam desafios contundentes e a educação, por meio dos professores, certamente tem papel decisivo aí. A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, que em vários aspectos vêm se mostrando inoperantes, ou apresentando poucos resultados, ou ainda, resultados muito localizados (GATTI, 2002, p.1).

Assim, seria necessário investigar cuidadosamente a formação e os requisitos que as instituições de ensino superior exigem para provimento do seu quadro docente, o que demandaria inúmeras pesquisas que não caberiam nesse trabalho. Entretanto, para discutir sobre a formação docente para esse nível de ensino, é relevante indicar alguns exemplos para demonstrar a necessidade de uma política específica e de outras investigações sobre o tema.

De modo geral, a partir das exigências decorrentes dos sistemas adotados para avaliar<sup>10</sup> a educação superior e suas instituições no Brasil, pelo menos nos

---

<sup>10</sup>O **Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão)** foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Na última edição, realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas. [www.educacaosuperior.inep.gov.br/](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/) - 15k Criado pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos ([www.educacaosuperior.inep.gov.br/](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/) - 15k).

últimos dez anos, a maioria do pessoal docente que atua nesse nível de ensino já possui título de mestre ou de doutor, como também os concursos para admissão de novos docentes têm passado a exigir título de pós-graduação, especialmente nas instituições públicas.

A maioria dos professores que atuam no curso de pedagogia, por exemplo, possui pós-graduação (MEC/INEP, 2003, p.16). Não tem professor com apenas graduação. Entretanto, mesmo com pós-graduação em educação, esses professores, quando têm alguma formação específica, possuem no máximo uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior<sup>11</sup>, em geral como disciplina não-obrigatória. De todo modo, não se pode culpar as instituições de educação superior pela situação apresentada, pois a legislação é omissa a esse respeito, com se poderá constatar a partir da própria lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Em síntese, historicamente no Brasil não tem se preocupado com a formação dos docentes que atuam no nível superior. Se no período jesuítico a preocupação era formar até o ensino médio para garantir às elites a possibilidade de cursar o ensino superior na Europa, hoje com a atual legislação se pôde perceber que a formação pedagógica não é obrigatória para quem vai atuar em sala de aula.

A seguir, no segundo capítulo, poderá ser visualizado um quadro da educação e da formação docente em Cuba, a partir do qual se terá a oportunidade de verificar como a política cubana prioriza a educação e trata da educação superior em nível nacional.

---

<sup>11</sup>Todos os planos de ensino de pós-graduação, mestrado e doutorado, oferecem disciplinas de formação pedagógica. No entanto, essas disciplinas não são obrigatórias são apenas eletivas, assim sendo, fica a critério do aluno cursá-las ou não.

## 2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CUBA

A maioria das categorias didáticas utilizadas em Cuba atualmente foi assumida por muitos pedagogos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Assim sendo, afirma-se que Cuba hoje conta com uma pedagogia "*nuestra, original*"<sup>12</sup> (TORUNCHA, 2005). Isso se confirmou após um longo processo de desenvolvimento. E essa pedagogia de caráter próprio se nutriu de tudo o que considerou de mais positivo do pensamento pedagógico universal. Segundo Toruncha, há muitos anos existe a vontade dos pedagogos cubanos de elaborar uma pedagogia e uma didática própria, "organizar os conhecimentos pedagógicos essenciais para o professor em um corpo de doutrina imediatamente aplicável e, por em relevo em um plano continental e os valores que indubitavelmente possuímos" (TORUNCHA, 2005, p.7).

Os êxitos educacionais alcançados em Cuba nos últimos anos, não se limitam apenas à qualidade das disciplinas ministradas, se devem em primeiro lugar a existência de um *projeto social e educativo revolucionário*, que tem permitido a sistematização das raízes conceituais em que a pedagogia e a didática em particular se referem, que parte de tradições educativas.

Mas, para conquistar esse patamar, que será objeto de análise nesse capítulo, Cuba parte de uma condição precária vivida no período colonial de domínio espanhol, que se estende após a independência, sob a dependência norte-americana. Assim, trataremos em primeiro lugar desses antecedentes para, em seguida, analisar a situação atual da educação no país e a formação docente no contexto do projeto de universalização da educação superior.

---

<sup>12</sup>Todas as referências tomadas de autores cubanos foram traduzidas pela autora.

## 2.1 A EDUCAÇÃO CUBANA ANTES DE 1959

Durante os primeiros 300 anos de colônia, a Espanha não se preocupou em estabelecer em Cuba um sistema educacional institucionalizado, "predominando formas não escolarizadas e enfoques claramente escolásticos". Não se podia ainda nesse período dizer que existia em Cuba um pensamento pedagógico puramente "cubano" (TORUNCHA, 2005, p.3).

Entre 1790 e 1878 se produziu uma "luta frontal entre dois projetos educativos: o escolástico (oficial) e o que a burguesia buscava que era "a nosso juízo, a constituição de uma Pedagogia e uma didática autônoma". Nesse período, Feliz Varela y Morales, considerado por muitos cubanos o primeiro que poderia ensinar os estudantes a pensar, introduzindo o método explicativo do ensino. "colocou todo seu empenho em demonstrar que resultava necessário dedicar mais tempo ao estudo, ao ensino aprendizagem, principalmente nas operações intelectuais". Varela se opunha a forma de ensino como a memorização do conteúdo sem uma prévia reflexão (TORUNCHA, 2005, p.3).

Nessa nova etapa que a educação cubana estava passando, surgiram vários nomes com várias idéias para melhorar o aproveitamento em sala de aula. Alguns deles são: José Augustín Caballero, Félix Varela e José da Luz y Caballero. Destaca-se Luz y Caballero, que introduziu no ensino a Filosofia assumindo um caminho oposto ao tradicional da época, porque era comum iniciar estudando pela lógica. Em suas observações ao se referir ao estudante, afirmava que "se vê no aluno o germe de todos os talentos e todas as superioridades". Para o autor não era correto ensinar as estruturas de pensamento vazias, isto é, sem conteúdos específicos, como acontecia. Insistia que o processo de aquisição de conhecimento se dava quando se ensinavam as "habilidades intelectuais", no qual se assenta a base do pensamento educativo. Segundo ele, era a associação do desenvolvimento de habilidades, que criava um vínculo estreito com a apropriação de conhecimentos como parte do conteúdo de ensino (TORUNCHA, 2005, p.4).

Na transição do século XIX para o século XX, Enrique José Varona assim se expressou em relação à educação: "Ensinar a trabalhar é a tarefa do *maestro*, a trabalhar com as mãos, com os ouvidos, com os olhos e depois, sobretudo com a inteligência". Enfatizava um grande valor a prática, porém, sem desvincular-se da teoria (TORUNCHA, 2005, p.4).

Na primeira metade do século XX, uma tendência maior se expressou na educação cubana, pois era um momento da história do país no qual muitos sentiam a necessidade de converter a educação em um poderoso instrumento, primeiro para a formação da consciência nacional e em seguida para a defesa da identidade para o contexto de uma república neo-colonial. Destacam-se também que nesse período, várias obras pedagógicas de autores cubanos que foram utilizadas no âmbito educativo. Assim, começa a se impor no país o estabelecimento de "princípios educativos", ou seja, princípios de ensino que fossem levados em conta pelos docentes durante o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, princípios que se retomariam com grande força no período revolucionário. Nesse sentido, o processo educativo deveria ser concebido no sentido integral, em cada grau de ensino e em cada etapa de todos os níveis. Os estudos deveriam representar escalas progressivas, como uma engrenagem perfeitamente articulada que não permitisse lacunas ou vácuos entre elas (TORUNCHA, 2005, p.5).

Apesar das declarações que evidenciavam os "princípios educativos", prevaleceu o pensamento cubano da etapa neo-colonial ao outorgar-se "muita força ao papel do aluno", contrário aos enfoques "tradicionalistas de ensino". Em muitos países nesse período, a escola nova teve muita influência no ensino, mas, em Cuba "não teve assimilação crítica pelos pedagogos cubanos. O conceito fundamental em Cuba, nesse contexto, era a aprendizagem, porque "se valorizava a atividade do educando como primordial". Ainda que se considerasse esta posição avançada na escola nova, a aprendizagem, em muitos casos, se apoiava na conduta exagerada da prática em detrimento a teoria (TORUNCHA, 2005, p.6).



Nesse momento em Cuba, ao contrário do que se apregoava na escola nova, se pensava que "a criança deve ser arquiteto de seus próprios conhecimentos e o professor deve fazer e proporcionar o que o aluno necessita na busca da verdade", ou seja, deve ser o condutor do conhecimento não um mero mediador. Já nesse período se pensava na necessidade de transformar os métodos de ensino e utilizar outros que permitissem maior atividade para os estudantes, com a criação de centros de observação e experimentação (TORUNCHA, 2005, p.6).

Vale ressaltar que antes da Revolução de 1959, o inexpressivo desenvolvimento econômico do país determinava um sistema educacional precário que resultava em um alto índice de analfabetismo, que inclusive interessava para manter a ordem vigente e o controle norte-americano na ilha. Segundo Puiggrós:

O desenvolvimento raquítico do Estado cubano pré-revolucionário refletiu-se num sistema educacional mal atendido, que respondia ao ritmo que mal consegue a sobrevivência de instituições empoeiradas e provincianas. A questão dos interesses norte-americanos na ilha requeria alguns administradores, empregados do ramo turístico, comerciantes e outros profissionais. O resto da população estava além das preocupações educacionais da classe governante e também da capacidade de absorção do sistema educacional (PUIGGRÓS, 1992, p.110).

Veja-se alguns dados que esclarecem a real situação da educação cubana antes de 1959. Em 1958, o quadro educacional de Cuba refletia o seguinte: "um milhão de analfabetos absolutos – mais de um milhão de semi-analfabetos – 600 mil crianças sem escolas – 10.000 professores sem trabalho" (PUIGGRÓS, 1992, p.113) Mais detalhadamente, constata-se que:

Em 1953, 1,2 milhões de cubanos eram crianças em idade escolar (de 6 a 14 anos) e constituíam 21,1% da população total do país. Apenas 55,6% estudavam em alguma modalidade e nível do sistema escolar. Os 44,4 restantes – 547 mil crianças – não recebiam nenhuma educação. No campo, do total de crianças de 6 a 14 anos, só 38,7% estudavam, porcentagem que na província de Havana descia para 26,9%. A evasão escolar atuava com mais violência entre o segundo e o quarto anos, como no resto da América Latina (PUIGGRÓS, 1992, p.111-112).

A educação cubana herdou de José Martí<sup>13</sup>, o formidável ideário que marcaria mais tarde a chamada "libertação nacional do imperialismo norte-americano<sup>14</sup>". A herança de Martí marcou a educação com valores inestimáveis dentro do processo educativo, entre os quais o valor atribuído ao desempenho essencial do professor, do educador, do *maestro*. Como afirma Gutierrez: "O emprego mais venerável é aquele doce emprego de maestro (*professor primário*), em que se serve melhor os homens e se padece menos que eles." (GUTIÉRREZ in UNIVERSIDAD 2006, p.3).

## 2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM CUBA APÓS 1959

Após um longo processo histórico, cujos acontecimentos não cabe mencionar neste trabalho, começa uma etapa completamente nova da história da educação cubana, a partir da revolução cubana de 1959. Foi num cenário de intensa desigualdade social, que as políticas educacionais do governo socialista de Fidel Castro começou a construir a realidade atual, que aponta os melhores índices qualitativos que a América Latina e o mundo já viram.

A partir das primeiras campanhas nacionais de alfabetização, nas quais quem sabia ler ensinava quem não sabia, foi se construindo um amplo programa que, de um lado, ampliava o acesso à educação escolar e, de outro, construía a base para melhoria dos padrões de qualidade do ensino tanto no que se refere às condições materiais das escolas como no processo de formação docente que possibilitaram realizar as mudanças educacionais, não apenas na erradicação do analfabetismo, como também, na evolução qualitativa em todas as outras áreas da educação.

---

<sup>13</sup>Em 1895, para retomar a guerra desencadeada na ilha, como continuação da iniciada em 1868, o povo cubano elegeu José Martí como a alma da guerra da independência, por ser considerado o pensador mais profundo que já existiu na nação cubana e um dos defensores mais ardorosos da educação pública como direito de todos.

<sup>14</sup>Sobre o imperialismo norte-americano consultar: Ferreira (2004).

No mesmo ano da tomada revolucionária em Cuba, mais precisamente em setembro de 1959, se formaram 10 mil novos professores: eram jovens recrutados para ir ao campo com a tarefa de alfabetizar. Muitos quartéis do tempo de Fulgencio Batista<sup>15</sup> foram transformados em escolas<sup>16</sup>, com capacidade para mais de 40 mil alunos. Em 26 de dezembro se empreendeu em Cuba a primeira reforma integral do ensino. A Revolução levou a educação para os lugares mais recônditos do país, marcharam para as montanhas três mil professores voluntários, graduados como *maestros*<sup>17</sup> *normalistas*, e jovens com estudos completos e incompletos de educação média. Essas informações podem ser confirmadas em entrevista de Claudia Furiati, autora da biografia de Fidel Castro, do Rio de Janeiro, por telefone para o correio Braziliense em 09 de dezembro de 2001:

**CORREIO** - Fidel convoca dez mil professores voluntários para ganhar a metade do salário e deslanchar a erradicação do analfabetismo, especialmente nas zonas do interior, em que 40% de uma população de 6 milhões de habitantes não sabiam ler nem escrever. As pessoas se engajaram, os voluntários se apresentaram?

**FURIATI** - Muitos, no primeiro momento foram dez mil voluntários, distribuídos por várias regiões, alguns foram inclusive para lugares da Sierra Maestra, no interior do país, e o que é muito interessante disso tudo é que é um momento de guerra civil em Cuba. Coincide inclusive com todos antecedentes e

---

<sup>15</sup>Fulgencio Batista y Zaldívar: no seu primeiro período de governo entre 1933 e 1944, Batista consolidou o seu poder concentrando em si todas as nomeações para os cargos públicos. Ao mesmo tempo, aumentou a sua fortuna pessoal, tornando-se o homem mais poderoso de Cuba. Também durante o primeiro mandato de Batista, Cuba cooperou na **2.ª Guerra Mundial** com os **aliados** e declarou guerra ao **Japão, Alemanha e Itália**. Em Março de **1952** regressou ao poder, novamente através de um golpe militar. O facto de a situação económica cubana se ter agravado bastante nos oito anos em que ele esteve afastado levou a que Batista fosse aclamado pelo povo. Passou então a governar como um verdadeiro ditador, contando com o reconhecimento diplomático dos **EUA**. Instaurou um regime autoritário, mandando prender os seus opositores e restringindo as liberdades através do controlo da imprensa, da universidade e do congresso. O regime de Batista foi derrubado em 1959 por um ataque de forças rebeldes comunistas comandadas por **Fidel Castro**. (pt.wikipedia.org/wiki/Fulgêncio\_Batista - 20k).

<sup>16</sup>Como é o caso do Instituto Superior Pedagógico Enrique Jose Varona, situado em Havana.

<sup>17</sup>Em Cuba se chama *maestro* aos professores do ensino primário.

o próprio acontecimento da invasão da Baía dos Porcos. Tudo isso é concomitante com a campanha de alfabetização em Cuba, que foi bem recebida. Em questão de um ano, a meta estabelecida de erradicar o analfabetismo foi concluída, não demorou mais do que isto, parece absurdo, mas foi o que ocorreu (FURIATI, 2001, p.1).

Nos anos que se seguiram a Revolução, continuou-se a preparação de docentes, pois a falta de *maestros* ainda era um problema, que estava sendo resolvido aos poucos. Foi criado o programa *Movimiento de Maestros Voluntários* e a organização de cursos aligeirados para formação, para assim ser gradativamente provido o quadro de docentes após 59.

Desde então, Cuba tem políticas voltadas para a totalidade, ou seja, para todos os níveis educacionais, além disso, essas políticas são implementadas de igual modo e com iguais condições no país por inteiro, daí o bom resultado da educação, reconhecido nacional e internacionalmente<sup>18</sup>. Uma pesquisa OREALC/Unesco evidenciou com clareza a qualidade da educação cubana, tanto no aspecto da aprendizagem, quanto no excelente programa de preparação de professores:

Cuba tem excelentes escolas, melhores do que nos outros países latino-americanos. Portanto, a pergunta que substitui é por que as escolas são boas? O ensino é sério e quase convencional. Certamente, não é pela presença de inovações ou novas soluções milagrosas que se obtém qualidade. As instalações são horríveis. As bibliotecas são desatualizadas e os laboratórios velhos (mas usados com frequência). No entanto, a jornada escolar é enorme, passam-se muitas horas na escola e o calendário é longo. Em segundo lugar, os professores, presentes 40 horas por semana, são muito dedicados e bem preparados (CASTRO, 1999, p.342).

No que se refere à formação de professores e suas condições de trabalho em Cuba, Cláudio de Moura Castro nos informa que:

Os professores cubanos são contratados por 40 a 44 horas por semana e espera-se que ensinem de 16 a 20. São reservadas, portanto, 20 horas para preparar as aulas e interagir com os alunos. As salas de professores estão disponíveis para estas atividades extra-classe. Espera-se que, de fato, os

---

<sup>18</sup>A maioria das constatações enumeradas por Castro puderam ser confirmadas durante a missão de trabalho realizada pela equipe da pesquisa sobre formação de professores, OREALC/Unesco, realizada em Cuba em junho/julho de 2006.

professores permaneçam às 40 horas na escola. E o que é mais importante para qualidade do ensino, boa parte da preparação das aulas e materiais pedagógicos é feita em regime colegiado. Os professores discutem e debatem seu trabalho entre si, bem com suas estratégias e seus problemas. Tendo tanto tempo a sua disposição, os professores têm excelentes possibilidades de aumentar o seu nível de educação. De fato, é permitido que dediquem um dia por semana para seu aperfeiçoamento profissional. Na escola secundária visitada, todos os 59 professores tinham feito cursos de pós-graduação (embora nenhum tenha terminado o mestrado<sup>19</sup>). Além da possibilidade de alocar parte das 40 horas para o estudo, os cursos de pós-graduação conduzem a um adicional de salários, criando um grande incentivo para continuar os estudos (CASTRO, 1999, p.344).

Outro fator importante para a qualidade do ensino<sup>20</sup> refere-se a organicidade do sistema nacional de educação em Cuba, que se subordina diretamente ao Ministério da Educação e engloba todos os níveis de ensino por meio de uma série de subsistemas articulados. As demais carreiras de nível superior se subordinam ao Ministério da Educação Superior, que por sua vez, se articula com o Ministério da Educação por meio das políticas e princípios comuns.

O Ministério de Educação é o organismo encarregado de dirigir e executar a política do Estado, isto é, dirigir, orientar, controlar e executar a política, tanto na execução dos programas de educação básica quanto na preparação de profissionais, nos cursos de graduação e pós-graduação, garantindo que se dê à formação requerida para todos os níveis de ensino de sua responsabilidade – inclusive educação especial e de jovens e adultos. A estrutura de ensino cubana se organiza a partir dos seguintes níveis:

---

<sup>19</sup>Esta situação corresponde ao final da década de 1990, quando foi realizada a visita de Cláudio Moura e Castro a Cuba, por meio do Ministério da Educação do Brasil. A situação atual será destacada posteriormente.

<sup>20</sup>Várias Informações contidas neste trabalho foram retiradas do relatório parcial do projeto de pesquisa "Políticas de Formação de Professores: A exigência do nível superior". 1.<sup>a</sup> missão de trabalho realizada em Bayamo – Granma – Cuba. Período: de 18 a 23 de junho de 2006. Professora Dr.<sup>a</sup> coordenadora do projeto Regina Maria Michelotto – Professora Dr.<sup>a</sup> Rose Meri Trojan Vice-Coordenadora do projeto – Professora Dr.<sup>a</sup> Claudia Barcelos de Moura Abreu pesquisadora participante – Mestranda/bolsista da CAPES/UFPR – Universidade Federal do Paraná: Joceli de Fátima Arruda Sousa.

- Educação Geral Primária e Especial: até o 6.º grau.
- Educação Geral Secundária e Pré-universitária: até o 12.º grau ou formação técnica e laboral com nível equivalente.
- Educação Universitária.
- Educação de Pós-graduação (CUBA, 2005).

O Sistema de Educação Superior de Cuba, de responsabilidade do Ministério da Educação Superior, garante os estudos universitários a todos os estudantes que terminam o duodécimo grau ou nível equivalente e realiza os exames de ingresso correspondentes. Esse sistema está integrado da seguinte forma:

QUADRO 1 - ORGANISMOS RESPONSABILIZADOS E RAMOS DE ESTUDO

ORGANISMO	N.º CENTROS INSCRITOS	RAMO DE ESTUDO
Ministério de Educação Superior	15	Ciências Técnicas, Ciências Naturais e Matemática, Ciências Sociais e Humanísticas, Ciências Agropecuárias, Economia.
Ministério de Saúde Pública	4 e 9 faculdades independentes	Ciências Médicas
Ministério de Educação	13 e 1 filial independente	Ciências Pedagógicas
Instituto Nacional de Esportes, Educação Física e Recreação	1	Cultura Física
Ministério da Cultura	1	Arte
Escritório Nacional de Desenho Industrial	1	Desenho Industrial e Informacional
Ministério de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente	1	Ciência e Tecnologia Nuclear
Ministério das Forças Armadas Revolucionárias	7	Ciências Militares
Ministério do Interior	1	Ciências Militares
Ministério de Relações Exteriores	1	Relações Internacionais
Comitê Central do PCC	1	Ciências Políticas
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	-

FONTE: Cuba (2005)

Essa forma de organização do sistema educativo cubano permite compreender como se articula a expansão do acesso com a política da formação docente. Essa estrutura foi adotada em 1963, quando se aprovou uma nova reforma educacional que incidiu diretamente em transformações nas universidades. Foram planos e programas de estudo baseados em pesquisas científicas junto ao processo docente, a partir dos quais se sentiu a necessidade de agregar novas disciplinas e novas

especialidades a alguns cursos, entre outras mudanças qualitativas em todos os centros superiores de ensino (CUBA, 2005).

Ainda na década de 1960, o governo cubano buscou responder a seguinte questão: que tipo de professor necessitava o povo? E chegou a conclusão que deveria ser um professor disposto a ir onde se fizesse necessário: aos campos, às montanhas, aos lugares mais pobres e recônditos. Seguidamente, criaram-se instituições específicas para formação de professores primários, que substituíram as antigas escolas normais. Estas escolas começaram a preparar jovens que já haviam terminado o ensino primário, e sua principal meta era servir ao povo de maneira incondicional e voluntária:

No início, estes centros de formação de *maestros* estiveram nas montanhas; depois, a Revolução criou escolas de *maestros* em cada província, aqueles que ingressavam com a educação primária concluída e, mais adiante, quando as condições de desenvolvimento se propiciavam, o nível de ingresso foi com a secundária básica terminada (GUTIÉRREZ in UNIVERSIDAD 2006, p.6).

Em 1964, foi iniciada a formação para professores de nível médio, com três Institutos Pedagógicos e mais três Universidades para o ensino primário. Além disso, foram criados cursos distintos de nível superior para formar professores para a educação secundária básica e para formar professores em nível superior, aos quais o ingresso se dá a partir da conclusão de um curso pré-universitário denominado bacharelado. Como a demanda por novos professores continuava grande, criaram-se cursos emergenciais para formação de professores para a educação secundária básica.

Já em 1972, Cuba se deparou com a realidade de que todas as crianças terminavam massivamente o nível primário, aumentando ainda mais a demanda em mais de vinte mil novos professores para o nível médio. Outra vez, houve a necessidade de um novo chamado do presidente a juventude cubana; agora não para alfabetização, mas para o "*Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech*", um novo programa para formar professores para a educação geral média<sup>21</sup>, pois, não poderia nesse

---

<sup>21</sup>A Educação Geral e média, (12 a 15 e 15 a 18 anos de idade). A Educação Geral Média está dividida em dois ciclos: o Secundário Básico (Segundo Grau Básico), com três séries: sétima, oitava e nona; e o Pré-Universitário (ou Segundo Grau Superior, também com três séries: décima, décima-primeira e décima-segunda (SILVA, 1990, p.33).

momento interromper-se o direito de muitas crianças de continuarem seus estudos secundários. Para aumentar o contingente de professores necessários para esse empreendimento, os Institutos Pedagógicos foram constituídos como Centros Universitários independentes, formando assim uma rede de instituições dirigidas para a formação docente, a fim de possibilitar a universalização do nível médio. "Esta estimulante realidade abriu a possibilidade, também em termos de massividade, para empenhos maiores." (GUTIÉRREZ in UNIVERSIDAD 2006, p.7). Segundo Gutiérrez:

O desenvolvimento ininterrupto da educação cubana propiciou que a partir desta data, *ou seja, ano 1976*, se estruturaram novos planos de estudo para a formação de *maestros* e professores com a criação das licenciaturas com nível de ingresso de bacharelado, incluindo o *maestro* primário e de pré-escolar (p.7).

Nesse período, o Estado procurou aperfeiçoar os mecanismos do sistema educacional, buscando mais qualidade para o corpo docente, que se foi graduando em diferentes níveis e áreas. Como parte desse processo, se impulsionou a educação física, para difundir mais os esportes escolares. Desenvolveram-se círculos de interesse científico, dentre eles: as escolas vocacionais, a rede de bibliotecas escolares, os centros de documentação pedagógica e se estimulou também um maior desenvolvimento da indústria audiovisual. Isto é, em 1974 se editaram 23 milhões e 223 mil exemplares de livros didáticos, sem incluir os das universidades. Distribuíram-se 46 milhões de lápis e 64 milhões de cadernos. Em 1979, 70% das instalações escolares existentes haviam sido construídas, adaptadas e colocadas em funcionamento. Desde 1959, a Revolução dedicou a educação 11 vezes mais recursos do que os empregados por todo o período administrado no regime capitalista cubano<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup>LA HABANA (2005).



## 2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A partir da década de 90, a educação em Cuba tem passado por diversas mudanças de caráter qualitativo e quantitativo. A formação e o aperfeiçoamento docente se desenvolveram dando resposta às exigências e demandas sociais para se manter e ampliar os níveis de educação que o país havia alcançado nos anos anteriores, que se configurou na dialética entre a estabilidade obtida e as mudanças que os novos modelos de formação exigiam em todo o mundo. As condições econômicas decorrentes do chamado "período especial"<sup>23</sup>, nesse momento, influenciaram na formação do pessoal docente, o que obrigou uma incorporação mais precoce dos estudantes à prática escolar, favorecendo a flexibilização da estrutura e dos planos de formação emergentes. Em Cuba, a formação pedagógica é muito valorizada, e nesse sentido, foi um processo coordenado que fortaleceu a preparação pedagógica dos futuros professores e o papel dos centros formadores no desenvolvimento comunitário e local.

Os planos de estudo introduzidos na década de 90 se embasaram principalmente em pesquisas e trabalhos científicos realizados em Cuba e no exterior, cujo intercâmbio foi possibilitado pelos congressos internacionais realizados em Havana.

A coluna vertebral desse novo programa de formação foi à prática-docente, e esta tem reforçado as modificações de levadas à frente até o final da década de 1990, que foram ampliadas para o início do século XXI. Os esforços para desenvolver uma capacitação cada vez mais ajustada às necessidades dos docentes e para avaliar a efetividade do que foi realizado tem sido também uma peculiaridade que oferece sustentação para integração entre os centros formadores e as necessidades dos territórios no quais estes desenvolvem seu trabalho. Nessa década mencionada, se produziu um arrojado aumento de salário dos professores, que melhoraram

---

<sup>23</sup>O "período especial" que ocorreu em Cuba teve início em 1990, quando o país se encontrava isolado, após a queda da URSS e dos países do leste europeu, dos quais mantinha uma absoluta dependência. Carecia do mais básico para manter o sistema econômico construído na década de sessenta. Hoje conseguiu diversificar as relações internacionais e contar com valiosos aliados, como a Venezuela ou a China.

significativamente suas condições de vida, e o trabalho foi fortalecido pelo prestígio social que a profissão alcançou, ou seja, uma valorização que antes não havia.

Segundo o discurso do presidente:

Hoje se trata de aperfeiçoar a obra realizada, e partindo de idéias e conceitos inteiramente novos. Hoje buscamos o que nosso juízo deve ser e será um sistema educacional que corresponda cada vez mais com a igualdade, a justiça plena, a auto-estima e as necessidades morais e sociais dos cidadãos que o modelo de sociedade que o povo de Cuba se propõe a criar. Fidel em seu discurso pronunciado na inauguração oficial do curso escolar (2002-2003). Esta idéia implantada por Fidel Castro, responde a introdução das transformações em diferentes sistemas de ensino educacionais, em particular, na universidade que se introduz novos conceitos. ...Nos vamos encaminando la idea de convertir al país en una grande universidad del discurso de Fidel Castro Ruz (MORA, HERNÁNDEZ e RODRÍGUEZ, 2006, p.2).

As mudanças ocorridas na educação durante esse período sofreram um processo de aprofundamento. Desde o início, foi avaliado sistematicamente o processo educativo no que se refere à valorização do desempenho profissional do pessoal docente atuante, e como estava sendo executado o processo de formação nos Centros Pedagógicos. Com essa análise, se concluiu que havia um vínculo efetivo entre as instituições de nível superior e a outras dos diferentes níveis de ensino, inclusive outras instituições que formavam o pessoal docente. A partir dessa avaliação, foi definida uma nova revisão profunda para a formação inicial e continuada que seria ministrada para os professores no país. Essa deveria ser de aperfeiçoamento principalmente em relação ao fator ideológico e político, e os princípios que norteariam essa nova dimensão de formação. Segundo Gutiérrez:

- Garantir uma sólida preparação política, ideológica, patriótica e de cidadania.
- A formação e o esforço para motivação profissional dos estudantes.
- A solução das insuficiências que podem apresentar os estudantes na ordem cultural.
- Conseguir que a formação se realize no trabalho e para o trabalho.
- O aumento da preparação pedagógica, sociológica e psicológica dos estudantes e o fortalecimento dos conhecimentos e habilidades para conhecer com profundidade os educandos com os quais se trabalha.
- Conseguir que os alunos ingressos nos cursos sejam, antes de tudo, pedagogos e que eles sejam distintos como profissionais universitários.

- Conseguir flexibilidade necessária na aplicação dos planos de estudo, que permita romper velhos critérios sobre a aparente estabilidade que requerem os planos em sua execução, sem cair na anarquia.
- A concepção do aperfeiçoamento dos planos de estudo deve andar lado a lado com o enfrentamento sistemático do estudante com diversas fontes de conhecimento, pluralidade de autores e textos desenvolvidos no sentido crítico-científico (GUTIÉRREZ in UNIVERSIDAD 2006, p.9).

A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente tem estado sempre no centro da política educacional cubana, fundada na dialética entre a estabilidade e a mudança.

Essa estabilidade está condicionada à definição dos fundamentos da formação inicial e continuada, que se confirma pelo contexto sócio-econômico. Esse contexto, por outro lado, regula a amplitude de possíveis transformações e mudanças que implicam em ajustes nos processos de formação docente, a partir dos condicionantes sociais, especialmente as crescentes necessidades da sociedade cubana.

A política educacional cubana realiza estudos prospectivos sobre o futuro do trabalho educativo da perspectiva de uma profunda revolução educacional que se propõem mudanças nos conceitos e nos modos de fazer da educação e a elevação dos níveis de cultura já alcançados por todos os cidadãos. Para isso, se desenvolve e se prevê programas educativos e sociais de curto e longo prazo, buscando eliminar as barreiras que reprimem aspirações, para aumentar as oportunidades e as possibilidades de cada criança, adolescente, jovem e adulto para o acesso à educação e à cultura.

Nesse caminho, o governo cubano dedica esforços e recursos para aperfeiçoamento do trabalho dos docentes e sua formação com maior qualidade, aproximando a formação inicial e a escola, e aumentando a responsabilidade desta e de cada professor. Nesse empenho, se desenvolvem os estudos sobre as peculiaridades do trabalho na formação docente, a qual deve contribuir para realizar as aspirações da educação para todos.

Esse novo modelo educativo de formação do professor vem permitindo que as escolas cubanas revolucionem os métodos e estilos de trabalho, que incrementem a assistência aos alunos, e como resultado já se apresenta uma maior motivação para o estudo, reduzindo as faltas às aulas, a evasão e a repetência, e melhorando

a qualidade da formação oferecida. É nesse patamar e com um novo modelo de formação que se coloca o projeto de universalização da educação superior em Cuba. Nesse sentido:

O último programa que Cuba vem tentando alcançar êxito é a universalização do ensino superior, essa é a grande batalha de idéias que os intelectuais vêm travando no país. Essa colossal luta, almeja conquistar uma cultura geral integral para o povo, que vem ao encontro de outra conquista a ser alcançada através da educação que é a igualdade econômica e a justiça social, isso está expresso na fala do Comandante Fidel, quando diz: "Hoje buscamos o que em nosso pleno juízo deve ser e será um sistema educacional que se corresponda cada vez mais à igualdade, à justiça plena, à auto-estima e às necessidades morais e sociais dos cidadãos." (GUTIÉRREZ in UNIVERSIDAD 2006, p.10).

### 2.3.1 O Projeto de Universalização da Educação Superior

Desde a Revolução cubana de 1959, a educação passou por várias etapas, se pode dizer que foi uma verdadeira "revolução cultural". A experiência educativa que Cuba vem desenvolvendo desde a Revolução de 1959 até o ano 2000 – conforme os êxitos obtidos no campo educacional – culminou no projeto de universalização do ensino superior. Inclusive, o evento internacional realizado em Havana, denominado "*Universidad 2006*", traz como tema essa universalização. O que vem a ser essa universalização no contexto da sociedade cubana?

É a extensão dos processos substantivos universitários a toda sociedade mediante sua presença em todos os territórios para alcançar maior nível de igualdade e justiça social, contribuindo para o desenvolvimento de uma elevada cultura geral e integral de todos os cidadãos (SIFONTES, 2006, p.6).

Segundo Sifontes é o maior desafio que já se teve implantado pela universidade cubana desde a Revolução. Em Cuba, pode-se definir universalização como sendo a universalização dos estudos da educação superior, que transcorre dentro de um processo de uma ampla abertura de espaço para todos, de criação de diversas alternativas de acesso, de oferta de variadas opções, que vêm sendo gestadas desde o início das transformações culturais.

A revolução cultural que culminou no Projeto de Universalização do Ensino Superior em Cuba tem levado a frente um processo de generalização de diferentes níveis de ensino, de caráter contínuo e criador, que tem como consequência uma transformação profunda na vida educacional e cultural do país, abrindo oportunidades a todos os setores sociais sem nenhuma exclusão e procurando condições que garantam sua materialização.

Essa etapa do projeto cubano de universalização do ensino superior coloca para o governo outra tarefa importante: a divulgação de sua viabilidade para outros países da América Latina. Sobre essa tarefa, a respeito de um projeto que já começou a apresentar resultados, Fidel Castro assinalou: "O êxito que obtemos, poderão ter muitos outros povos do mundo". Por exemplo, o programa *ELAM - Escuela de Cultura Física* e o programa de luta contra o analfabetismo, denominado "*Yo si puedo*"<sup>24</sup>, desenvolvido com sucesso na Venezuela e que também está sendo estudado para ser aplicado no contexto boliviano (ALEGRET in UNIVERSIDAD 2004, p.8). Nas palavras de Alegret<sup>25</sup>, fica clara a intenção cubana da internacionalização da universalização do ensino superior, que deve continuar ganhando espaços apesar das complexas realidades que se tem no mundo, nesse sentido:

A cooperação entre as instituições de educação superior, com uma visão estratégica para níveis de integração nacional, regional e mundial é uma via de particular relevância que pode ser estruturada mediante uma diversidade de ações entre as quais se encontram as criações de redes para o trabalho científico, o desenvolvimento de programas conjuntos de pós-graduação, o intercâmbio de informações relevantes, de experiência e boas práticas, bem como de professores e estudantes (ALEGRET in UNIVERSIDAD 2004, p.8).

---

<sup>24</sup>A Missão Robinson, programa que erradicou o analfabetismo, teve início em julho de 2003, baseado no método "*Yo, sí, puedo*", desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latino- Americano de Cuba, adaptado ao contexto venezuelano (JARDIM, 2005, p.2).

<sup>25</sup>Fernando Vecino Alegret foi ministro da educação superior em Cuba desde 1959 até 2006 quando foi substituído pelo reitor da Universidade de Havana e membro do Comitê Central do Partido Comunista: Juan Vela Valdés.

Percebe-se que esses programas visam o intercâmbio da pesquisa e da extensão das universidades no âmbito da América Latina, ou seja, a garantia de transferência de conhecimentos, para a solução de problemas concretos da formação de novos jovens pesquisadores.

Com o Brasil, no dia 27 de abril de 2006, pode-se citar o encontro do vice-ministro da educação de Cuba em visita a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), na qual discute com o reitor Ronaldo Pena e a vice-reitora Heloísa Starling, a ampliação de intercâmbios, reafirmação dos laços de afinidade com Cuba e a necessidade de ampliar a parceria em novas áreas, desenvolvendo projetos de caráter universalizante. O reitor Ronaldo Pena exemplificou com a proposta de criação de um espaço comum em educação, reunindo países da América Latina, Caribe e União Européia - a Alcue<sup>26</sup>, que foi, inclusive tema de evento em Maceió, do qual participou nos últimos três dias. O reitor reafirmou a parceria quando disse que:

...já em 2007, duas experiências-piloto, relativas à mobilidade de estudantes de engenharia e de licenciatura, devem ser colocadas em prática. "O objetivo é que as instituições desenvolvam colaboração multilateral, submetendo programas a Alcue". De acordo com o reitor, o novo espaço deverá favorecer a formação dos estudantes, abrindo portas em outros continentes. "Essas propostas, no entanto, deverão ser mais debatidas pela comunidade." (vice-ministro da educação de Cuba visita a UFMG discute a ampliação de intercâmbio em 27 de abril de 2006, às 15h38 p.1) (Disponível em: <http://www.netforcuba.org/Columnists/JMartinez/Main.htm>).

O vice-ministro da educação cubana manifestou seu interesse na parceria da qual o reitor mencionou, dizendo que esse acordo traria múltiplos benefícios e um maior impacto econômico e tecnológico para os dois países. No encontro também

---

<sup>26</sup>O diálogo da América Latina, Caribe e União Européia sobre Ciência e Tecnologia – ALCUE tem sua origem na **Declaração do Rio**, documento emanado da Cúpula de Chefes de Governo da América Latina, Caribe e União Européia realizada em 1999 no Rio de Janeiro. Na *Declaração do Rio* a área de Ciência e Tecnologia (C&T) é apontada como estratégica e sugere-se a criação de um grupo de trabalho para manter o diálogo sobre a cooperação coordenada em C&T e oferecer sugestões para a próxima reunião de Chefes de Estado e Governo em 2002 (<ftp.mct.gov.br/alcue/default.htm> - 22k).

à vice-reitora Heloísa Starling, deixou claro sua opinião quando fala da cultura, assim declarou:

...a expansão dessa política deveria privilegiar também ações em cultura e arte. "É essencial a montagem de um convênio para essas áreas", disse. Ela exemplificou lembrando que, a literatura e a poesia contemporâneas produzidas em Cuba são pouco conhecidas no Brasil. "Creio que seria interessante editar uma antologia dessa produção, uma vez que a UFMG tem uma das melhores editoras do país", afirmou. Outras áreas, como cinema e música, também foram lembradas pela vice-reitora. "As possibilidades são múltiplas, em especial com Cuba, país de tantas particularidades e que, simultaneamente, expressa tantas afinidades culturais com o Brasil." (vice-ministro da educação de Cuba visita a UFMG discute a ampliação de intercâmbio em 27 de abril de 2006, às 15h38 p.2). (disponível em: <http://www.netforcuba.org/Columnists/JMartinez/Main.htm>).

Quanto à inclusão da arte e da cultura entre os dois países o vice-ministro enfatizou que além da experiência cultural como a edição de livros, no qual permitiria que a experiência ganhasse permanência, disse que o intercâmbio de técnicas entre os dois países e as pessoas pode ocorrer à distância ou pela mídia, mas que as relações inter-culturais exigem proximidade. "Em cultura e arte é preciso haver encontros", frisou. (vice-ministro da educação de Cuba visita a UFMG discute a ampliação de intercâmbio em 27 de abril de 2006, às 15h38 p.2) (disponível em: <http://www.netforcuba.org/Columnists/JMartinez/Main.htm>).

A universalização do ensino superior tem encontrado vários desafios em Cuba, um deles é a preparação teórico-metodológica. Essa é uma dificuldade que os docentes cubanos enfrentam devido a constante atualização que exige a bibliografia, dada a aceleração dos acontecimentos que ocorrem na chamada "sociedade do conhecimento". Para isso foram criadas duas disciplinas denominadas "Sócio-política" e "Problemas Sociais da Ciência e Tecnologia", que têm suas particularidades.

"Sócio-política", uma disciplina que tem menos de dez anos de implantação, trabalha com as categorias marxistas, e seus conteúdos levantam questões relacionadas com o contexto nacional e internacional e na qual o professor deve ter habilidade de análise, discussão e comparação, desenvolver hábitos de leitura para estar atualizado

e, o mais importante, estar convencido do que ensina e legitima em sala de aula. O professor deve estar ajustado ao projeto social, para argumentar, de forma convincente, e cumprir com sua função de instruir e educar ideologicamente e tornar o aluno politizado (ALEGRET, 2004, p.7).

A segunda disciplina mencionada "Problemas Sociais da Ciência e Tecnologia" deve focar principalmente a interdisciplinaridade, contextual e crítica, que caracteriza a cultura científico-tecnológica contemporânea, para assim despertar interesse dos alunos por esses temas. Essa disciplina também é nova, não está em todas as grades curriculares das carreiras universitárias, mas compõe a capacitação de professores.

A universalização da educação superior cubana, que traz como resultado a transformação da universidade, que deve estar contextualizada, e entre outras coisas deve rever o conceito de corpo docente. Dentro das novas condições, o professorado não deve ficar amarrado ao conceito tradicional de um corpo docente universitário dedicado exclusivamente a ministrar suas aulas, baseado apenas nos parâmetros de conhecimentos que adquiriu em seus estudos acadêmicos. A universalização da educação superior concebe a formação, aperfeiçoamento e atualização docente nos próprios centros e instituições de seu território, para que se estreite o vínculo entre universidade e processo de vida. Estes docentes necessitam de um aperfeiçoamento profissional constante, que os prepare tanto em sua especialidade como na sua formação pedagógica. Para isso esclarece Martín:

Conceber a superação profissional dos docentes em tempo parcial nas Sedes Universitárias Municipais (SUM), de modo tal que se atenda a formação pedagógica aos que não possuem, se atualizem ao novo contexto aqueles que procedem desta área e proporciona uma melhora para o currículo de um diplomado que contribui com esse propósito (MARTÍN, 2006, p.1).

Assim, se reforça a concepção de que a formação docente em Cuba tem um caráter de valorativo do magistério em todos os níveis, principalmente, no sentido da formação pedagógica, que faz parte do plano de ensino de todos os cursos



superiores, isto é, todos os profissionais formam-se também como professores de ensino superior<sup>27</sup>.

Esse modelo de formação docente serve de suporte para oferecer diversas alternativas de curso superior com a finalidade de atender as diferentes possibilidades de estudo do povo cubano. Assim, em primeiro lugar desenvolveu-se um processo de municipalização da educação superior instituindo as SUM – Sedes Universitárias Municipais em todos os municípios do país, que recebem orientação direta das universidades da região onde se situam. As universidades oferecem cursos presenciais para estudantes que podem se dedicar integralmente aos estudos e semi-presenciais para trabalhadores. As sedes municipais, que são implantadas nas escolas já existentes que têm estrutura adequada, oferecem cursos semi-presenciais e à distância para trabalhadores e pessoas que, por algum motivo, abandonaram os estudos – como por exemplo, mulheres que engravidaram ou jovens que ingressaram no trabalho.

Além disso, são também oferecidas oportunidades de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) para todos os interessados que tem o acesso garantido mediante aprovação em exame de capacidade. Os cursos de pós-graduação também são oferecidos nas modalidades presencial e à distância.

Para estreitar a relação entre trabalho e educação, todos os cursos superiores apresentam uma estrutura básica de no mínimo cinco anos, em tempo integral. Os primeiros dois anos oferecem uma formação teórica intensiva e os primeiros contatos diretos com a atividade laboral específica; e a partir do terceiro ano, os alunos passam a atuar diretamente no trabalho em meio período, apoiados por um tutor qualificado, e meio período orientados por um professor-tutor que constrói com o estudante seu plano de estudos e orienta seu processo de aprendizagem por meio de projetos de pesquisa e elaboração de materiais que respondam às necessidades e problemas apresentados pela prática laboral.

---

<sup>27</sup>Essa formação pedagógica para os docentes do nível superior será abordada mais adiante.

Esse modelo pedagógico geral que se aplica na universalização é flexível porque se adapta às condições de trabalho de cada território e de cada estudante. É estruturado para favorecer a organização e o desenvolvimento da aprendizagem, e centrado no estudante porque o coloca em situação de assumir de modo ativo seu processo de formação, através de tomada de decisão pelo aluno com o colegiado do curso e o seu tutor<sup>28</sup>.

### 2.3.2 A Formação Docente para o Nível Superior

De 1959 até hoje, o governo cubano percorreu um longo caminho logrando conseguir o que nenhum país da América Latina e do Caribe logrou alcançar: a universalização da educação básica e o início de um ousado projeto de universalização da educação superior, são êxitos inquestionáveis, que garantem ao país um lugar respeitável em toda a comunidade internacional. No chamado período revolucionário, foi firmada a base para a conquista desse objetivo em três etapas fundamentais: primeiro, a "Cruzada de Alfabetização" realizada com os meios alternativos possíveis; segundo, o Projeto de Erradicação (definitiva) do Analfabetismo; e, em terceiro lugar, a expansão do Direito à Educação. Nesse percurso, a formação docente parte de um projeto emergencial para atingir mais tarde um padrão mais elevado.

Dos 14 a 15 mil universitários que havia em Cuba em 1959, metade destes abandonou o país; porém, em 1990, haviam ingressado no ensino superior 560 mil, dos quais meio milhão haviam se formado entre os anos de 1980 e 1990. Cuba dispunha nesse período, de um professor primário para cada 21 habitantes. Nesse período, também completou a rede de centros de altos estudos com a constituição dos últimos Institutos Superiores Pedagógicos, que são os de *Ciego de Ávila e Lás Tunas*. Desde sua criação, os mesmos graduaram mais de 300 mil licenciados. No entanto, o Estado continuou garantindo outras vias de preparação e superação dos

---

<sup>28</sup>Tutor: tratar-se-á desse termo no próximo item.

docentes, até atingir a universalização da educação secundária básica para todos os cubanos. Assim, em 2004 definiu mais uma meta ambiciosa: a universalização da educação superior. Essa política propõe em 10 anos garantir o acesso ao nível superior para todos os jovens de 18 a 23 anos. Esse projeto trouxe novas exigências para a formação de docentes, considerando a demanda de todos os jovens que concluem o bacharelado (pré-universitário) e todos aqueles que, por algum motivo, abandonaram os estudos sem uma graduação superior (LA HABANA, 2000, p.40).

Não se pode falar em formação de formadores sem antes ter claro o conceito universidade enquanto instituição que se realiza por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja:

A Universidade, como instituição, responde a dois grandes encargos da sociedade. Por uma parte, deve formar os profissionais competentes de possam contribuir para o desenvolvimento da comunidade, da ciência e da tecnologia. Por outra há de produzir conhecimentos teóricos e práticos em benefício da coletividade, apoiando-se no trabalho de pesquisas e de inovações de seus profissionais e de seus estudantes. Como há colocado em diversos foros internacionais, a universidade está chamada "a melhorar a pertinência e qualidade de suas funções de docência, de pesquisa e de extensão com igualdade de condições para todos" (UNESCO, 1996).

Esse conceito da Unesco tem sido defendido e reproduzido em inúmeros discursos de governantes e intelectuais, juntamente com o princípio democrático da garantia de oportunidades iguais para todos, entretanto, na sociedade capitalista, permeada por desigualdades econômicas, na prática isso jamais foi concretizado.

A conjuntura histórica que se origina em Cuba nos anos 90, ao iniciar-se o chamado *Período especial em tiempos de paz*, "como resultado da perda de mais de 80% do comércio exterior que se mantinha com os países do leste europeu, assim como o recrudescimento do bloqueio e da política agressiva que o governo dos Estados Unidos da América" (LA HABANA, 2000, p.40), levou a perfilar estratégias de trabalho docente não somente para manter as conquistas educativas, mas também para enfrentar outros problemas sociais que afetaram a economia, a educação em

geral e o trabalho dos docentes em particular. Nesse sentido, a universalização não tem um propósito apenas cultural, mas econômico e social.

Nesse contexto, a formação do formador em Cuba, conta com o empenho de vários profissionais com uma vasta carreira acadêmica, empenho que se desenvolve nos estudos das peculiaridades da formação docente, e que deve contribuir com os esforços pelo cumprimento das metas da universalização para todos os que planejam a educação na sociedade cubana.

O suporte medular da formação do formador em Cuba está na figura do tutor<sup>29</sup>, também chamado de professor principal, que se dedica aos futuros professores em tempo parcial, enquanto os futuros professores levam avante as atividades presenciais que o curso e a universidade exigem. O perfil do professor tutor é definido pelas seguintes qualidades:

Ser graduado na Educação Superior, possuir experiência e preparação profissional expressada em seus conhecimentos, habilidades e modo de atuação no nível de ensino que vai atuar como tutor, desenvolvimento político ideológico, incondicionalidade e lealdade à Revolução, comprovado amor em sua profissão, qualidades pessoais que o façam ser exemplo, como profissional da educação tais como crítico e auto-crítico, responsável, trabalhador, humano, criativo, reflexivo, honesto, solidário, estudioso, autodidata, possuir uma atitude de pesquisa que se traduza na aplicação de métodos e técnicas para a solução dos problemas da prática escolar pela via da pesquisa científica (ROCHE, DARIAS, RODRÍGUEZ, 2006, p.3).

O novo programa de universalização tem como imprescindível:

A capacitação de profissionais do território para incorporá-los como professores adjuntos<sup>30</sup> aos diferentes programas, depois de receber uma adequada preparação metodológica e a caracterização correspondente. Eles haverão de constituir o suporte professoral fundamental para enfrentar essa tarefa (MARTÍN, 2006, p.3).

---

<sup>29</sup>Tutor é aquele professor com vários anos de experiência que intervêm na formação de novos professores, durante a graduação, a pós-graduação, o mestrado, o doutorado e pós-doutorado. Que tem como função guiá-los, conduzi-los, aconselhá-los durante todo o processo educativo.

<sup>30</sup>Professor Adjunto: Profissional do território com mais de três anos de experiência na profissão que assume a tarefa de ser tutor e professor para ministrar disciplinas do currículo de alguma das carreiras de graduação.

Esses futuros docentes são profissionais que procedem dos organismos e entidades do próprio território; logo que são categorizados, assumem as funções, porém nem sempre tem preparação e experiência que o exercício da docência exige. Nesse caso, o tutor deve desenvolver um trabalho mais longo e aprofundado de capacitação, para quando assumir suas funções de professor e futuro tutor também estar devidamente qualificados. Devido a isso, estão em constante aperfeiçoamento, realizado pela universidade da região.

Na formação de professores em Cuba, como já mencionado, os tutores são professores selecionados entre os estudantes apresentam melhor desempenho, os quais futuramente serão professores adjuntos nas Universidades Pedagógicas. Desse modo, para ser tutor, o professor interessado deve preparar-se e ser aprovado em um exame que o credencia para a função.

O tutor principal está em contato direto e sistemático com os estudantes, ou seja, com os futuros formadores, e os atende durante todo o curso. Nesse sentido, são três os elementos essenciais na modalidade formação de professores: o professor do curso, o professor tutor e o estudante, que participam da planificação de todo o processo. Na sua atuação, o tutor ajuda o estudante resolver suas dificuldades e comprova se este adquire as competências necessárias para sua autonomia: aprender a aprender, aprender a ensinar para ensinar a aprender.

Não é apenas um professor usual, o trabalho do tutor não consiste em apenas transmitir informações. Ele é quem guia, orienta e controla a preparação dos futuros professores em seu desempenho profissional e em sua formação integral. O tutor terá a responsabilidade de transmissão de conhecimentos aos futuros docentes, porém também, deve prepará-los para compreender e aplicar a política educacional, os regulamentos escolares, para atender de maneira diferenciada seus futuros docentes. Deve também trabalhar com a família e a comunidade, contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais, para o qual, deve ser em primeiro lugar exemplo do que deve ser um verdadeiro profissional da educação.

Para que todo esse processo tenha êxito, consideram-se os documentos que tem orientado esse processo de universalização nos Institutos Superiores Pedagógicos, nos quais são delimitadas as funções dos professores tutores e é sobre essa base que as orientações são recebidas para o andamento do processo. Segundo os autores abaixo os documentos determinam as seguintes funções para os tutores:

1. Formar os praticantes como maestros que não só instruem, mas principalmente que eduquem a partir da demonstração, orientação, execução e controle de conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento de habilidades, - capacitação para a instrumentalização da política educacional vigente, - ensinar-lhes o trabalho com o regulamento escolar, - trabalho de educação patriótico militar com ênfase no movimento de pioneiros exploradores, - formação política em valores, trabalho com a obra martiniana, - sistemas de ação para a formação de trabalho dos alunos, - estratégias para o trabalho com a família, - instrumentalização dos objetivos de educação artística, - atenção às crianças com necessidades educativas especiais, - e condutas propensas a riscos, - trabalho com os programas diretores, - cumprimento dos objetivos de cada etapa do curso.
  2. Demonstração mediante o desempenho de desenvolvimento de habilidades profissionais convertendo-se em modelo para o praticante.
  3. Propiciar, manter e estimular a motivação e o amor por sua aprendizagem e exercício de sua profissão.
  4. Participação no seguimento e avaliação do estudante durante toda sua trajetória na carreira, ajudando-o com o conteúdo de sua formação acadêmica nos períodos entre encontros e no que se refere a: resolver problemas e dúvidas relacionadas com o conteúdo de sua formação, promover sua integração no marco conceitual de aluno, estimular sua aplicação na vida profissional, contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades de estudo, fomentar a atitude crítica, desenvolver estilos de aprendizagem e estratégias metacognitivas, conduzir-le a auto-aprendizagem, incidir na contextualização dos fatores de aprendizagem, informar o aluno sobre seus progressos prepará-lo para os exames, ajudar-le a desenvolver uma auto-avaliação realista, elogiar e apoiar o aluno para manter o potencial da motivação.
- Organizar e controlar o plano de trabalho dos estudantes praticantes (ROCHE, DARIAS, RODRÍGUEZ, 2006, p.4-5).

Como se percebe, os futuros docentes, ou seja, futuros formadores são aqueles profissionais para os quais se propõe uma formação que reafirma os princípios ideológicos da revolução cubana a fim de mantê-los no povo e principalmente nos jovens acadêmicos. Articulam idéias e motivam os acadêmicos a terem essa mesma postura perante a sociedade. Fica assim bastante evidente que a reafirmação dessa

ideologia na formação dos formadores em Cuba é central para o governo, pois, caso contrário o regime não sobrevive às pressões externas dos países capitalistas, principalmente diante da constante ameaça dos Estados Unidos. Vê-se que essa tarefa precipuamente se encontra nas mãos dos tutores e futuros docentes.

### **3 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM CUBA**

Neste próximo capítulo se traçará um paralelo de como se dá à formação de formadores em Cuba e no Brasil, para assim poder fazer o estudo comparado a que este trabalho se propõe. Analisa-se, portanto, como o Brasil se encontra hoje com sua política de formação do formador, como Cuba chegou à universalização do Ensino Superior e como ocorre a formação do formador em Cuba.

Esse estudo comparativo tem como finalidade, longe de estabelecer semelhanças e diferenças para emitir um juízo de valor sobre a qualidade da educação nos dois países, indicar limites e possibilidades para a elaboração de uma política de formação para o formador no Brasil, tendo como horizonte a garantia do direito de todos a uma educação pública, gratuita e universal.

#### **3.1 A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

A qualidade da educação de um país pode ser avaliada por meio das políticas elaboradas e implementadas com a finalidade de cumprir o direito à educação para todos. Entretanto, a plena realização desse direito não depende apenas de vontade, mas do conjunto de forças políticas, econômicas e sociais que se estabelecem em cada contexto. Desse modo, cada país apresenta diferentes limites e possibilidades, ainda que, sofrendo os impactos do movimento de globalização internacional.

O esforço realizado em Cuba, a partir do período pós-revolucionário, para levar a educação sistematizada a toda população e garantir não apenas o acesso e a permanência, mas, a qualidade científica de todo processo educacional pode ser percebido no processo gradativo de mudança nas estatísticas da educação cubana. Em 1958, o quadro educacional de Cuba refletia o seguinte: "um milhão de analfabetos absolutos – mais de um milhão de semi-analfabetos – 600 mil crianças sem escolas – 10.000 professores sem trabalho" (PUIGGRÓS, 1992, p.113). E, hoje,



obtida a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica, pode dedicar-se à expansão do direito à educação até o nível superior.

Na concepção liberal todos os indivíduos são diferentes, tanto no que se refere à capacidade quanto à vontade de cada um. Dessa premissa, ligada aos princípios da individualidade e da liberdade, decorre a idéia de que nem todos serão capazes de aprender tudo e, além disso, cada um deveria ter o direito de decidir se quer ou não estudar, especialmente da educação superior. Com base nesses princípios, o capitalismo se opõe à universalização e apresenta inúmeras barreiras para selecionar os "indivíduos mais capazes". E, se agregarmos a isso, a proposta neoliberal de redução de investimentos do Estado nas políticas sociais, posto nas palavras de (LINHARES e SILVA, 2003, p.39), "a acumulação histórica de desigualdades e privilégios", torna-se ainda mais difícil no Brasil a conquista desse patamar conquistado por Cuba.

Mesmo assim, um estudo comparativo da situação educacional de Cuba e do Brasil pode oferecer subsídios para fazer avançar a luta pelo direito à educação. Para isso, é necessário partir de um inventário da situação dos dois países e analisar as possíveis contribuições, neste caso, em relação à questão da formação dos formadores, que é o objeto desse estudo.

### 3.1.1 A Universalização da Educação em Cuba

A partir de um cenário de intensa desigualdade social, as políticas educacionais do governo cubano tornaram realidade os melhores índices qualitativos que a América Latina e o mundo já viram. Vale a pena repetir os dados já citados em outro contexto do trabalho, nos quais se observa que:

Em 1953, 1,2 milhões de cubanos eram crianças em idade escolar (de 6 a 14 anos) e constituíam 21,1% da população total do país. Apenas 55,6% estudavam em alguma modalidade e nível do sistema escolar. Os 44,4% restantes – 547 mil crianças – não recebiam nenhuma educação (PUIGGRÓS, 1992, p.111-112).

e, atualmente, já se encontra universalizada a educação secundária.

Com a finalidade de por um ponto final no analfabetismo em Cuba, principalmente para aqueles que tinham menos acesso à escola, ou seja, os camponeses. Em 1961, foi criado um plano de educação, por meio do qual realizaram estudos mais de cento e cinquenta mil mulheres camponesas, procedentes principalmente das montanhas. Nesse mesmo ano, intensificou-se a *Campanha de Alfabetização* protagonizada por *maestros*<sup>31</sup> e estudantes fundamentalmente. Em um ano apenas foram alfabetizados 707 mil cubanos. Nesse sentido, Cuba caminhou para a total erradicação do analfabetismo. Segundo Gutiérrez:

Para erradicar o analfabetismo que encontrou-se generalizado no país até a Revolução foi necessário convocar a população para levar adiante a Campanha Nacional de Alfabetização que teve início em 1961. O chamado do companheiro Fidel e com os princípios de "Si sabes, ensina, se não sabes, aprende" e "Aquele que sabe mais ensina aquele que sabe menos" se contou com a exemplar disposição voluntária de maestros, trabalhadores e de cem mil jovens que estiveram dispostos a ir a lugares recônditos do país para que nenhum analfabeto deixara de receber atenção. Nesta experiência estão os antecedentes da formação emergente de educadores como resposta às necessidades massivas da educação (GUTIÉRREZ in UNIVERSIDAD, 2006, p.5).

Nesse mesmo período, iniciou-se uma reforma universitária, compreendendo a mudança de sua estrutura, dando maior ênfase ao desenvolvimento da pesquisa científica. Com esse feito, novas especialidades e instituições se constituíram – entre as quais, podem-se citar os Institutos Pedagógicos – nas quais se dava prioridade às matrículas segundo as necessidades do país, e o estabelecimento entre a relação estudo/trabalho<sup>32</sup>. Com essa finalidade, muitos estudantes-bolsistas migraram para as montanhas do Oriente para ajudar na colheita do café. Assim, começou a se combinar a experiência do estudo com o trabalho, dentro do sistema nacional de

---

<sup>31</sup>Em Cuba chamam-se maestros professores das escolas de nível primário. Que seria a Educação Geral Primária: até o 6.º grau. Educação Geral Secundária e Pré-universitária: até o 12.º grau ou formação técnica e laboral com nível equivalente.

<sup>32</sup>Sobre a relação estudo/trabalho em Cuba consultar tese de Livre Docência de: Machado (1991).

educação, constituindo uma verdadeira revolução no sistema de ensino. Essa relação fica mais clara quando Quevedo elucida:

A primeira etapa da revolução cubana, como processo de transformação visando à autonomia, à justiça e ao desenvolvimento, implicou grandes mudanças que incluíram e tiveram por base a educação, inspiradas no pensamento de José Martí. A relação que estabelecera Martí entre cultura, educação e emancipação – "ser cultos é o único modo de ser livres" –, complementadas com os pressupostos marxistas, serviu de base para a concepção de um sistema de educação orientado por novos e avançados fundamentos políticos, éticos e pedagógicos (QUEVEDO, 2003, p.61).

Como se percebe, a educação cubana, herdou de José Martí<sup>33</sup>, o formidável ideário que marcaria mais tarde a educação com valores inestimáveis, dos quais decorre a valorização do desempenho essencial do educador – do maestro e do professor – no processo educativo. Como afirma Gutiérrez (in UNIVERSIDAD 2006, p.3), "O emprego mais venerável é aquele doce emprego de *maestro*, em que se serve melhor os homens e se padece menos que eles".

Nesse mesmo ano se criou uma lei geral nacional de ensino gratuito para todo o país. Também a campanha de alfabetização, que se anunciou em 22 de dezembro, implantou planos massivos para bolsistas. O primeiro contingente de bolsistas foi integrado por mais de 40 mil filhos de alfabetizadores. Para a alfabetização de crianças e adultos, Gutiérrez defende a fórmula de que alfabetizar não se limita apenas a aprender ler e escrever e, por essa razão deve-se investir na formação dos *maestros* e professores para todos os níveis. Então:

A alfabetização, para que tenha êxito, reclama não só ensinar a ler e escrever aos adultos iletrados: e imprescindível continuar educando os alfabetizados para que não retornem a sua condição de analfabetos. Para que o analfabetismo não persista é necessário escolarizar todas as crianças e, por sua vez, para cumprir ambas condições, se necessitam maestros. Porém, naquele tempo não se contava com a quantidade necessária de educadores, por isso foi necessário criar o movimento de *maestros voluntários* e a organização de cursos acelerados para a preparação de *maestros*

---

<sup>33</sup>José Martí (1853-1895), prócer da independência de Cuba na luta anti-colonial, poeta, escritor e pedagogo.

*emergentes* para garantir a educação verdadeiramente massiva. Há de se dizer, que a história da formação de maestros na história da Revolução Cubana, tenha sido em boa medida, a história da formação emergente de pessoal docente (GUTIÉRREZ in UNIVERSIDAD 2006, p.5).

Foram criados também cursos de superação e capacitação de trabalhadores para elevar o nível cultural de trabalhadores urbanos, camponeses e donas de casa. Criaram-se também as faculdades para trabalhadoras camponesas, assim abrindo oportunidades para as trabalhadoras que alcançavam o nível médio e gostariam de seguir seus estudos para integrar-se aos trabalhadores universitários. Como educação continuada dos trabalhadores se estabeleceu cursos de qualificação em seus postos, para melhorar a qualidade de produção e reduzir os custos.

Já nos anos 1990, marcados pelo chamado "período especial", a situação do quadro de professores contava com praticamente todos os professores com diploma de educação superior, obtido após cinco anos em uma instituição especializada – neste caso em Institutos Pedagógicos que foram criados nos anos 70 – para preparação de professores. "Este alto nível de escolaridade contrasta fortemente com a maioria dos países latino-americanos." (CASTRO, 1999, p.344).

Com esse cenário, pode-se perceber que o analfabetismo foi varrido em Cuba em um período curto de tempo, porque nesse país se investe muito na formação de professores. A educação em Cuba não é apenas prioridade dos governantes, é também prioridade e compromisso da população acadêmica, mais precisamente dos educadores.

De 1959 até hoje, o governo cubano percorreu um longo caminho logrando alcançar a universalização da educação básica e iniciando um ousado projeto de universalização da educação superior, êxitos que são inquestionáveis e garantem ao país o reconhecimento de toda a comunidade internacional. Conforme já evidenciada anteriormente, a conquista desse objetivo foi efetivada em três etapas fundamentais: primeiro, a "cruzada de alfabetização" realizada com os meios alternativos possíveis; segundo o Projeto de Erradicação (definitiva) do Analfabetismo; e, em terceiro lugar,

a expansão do Direito à Educação<sup>34</sup>. Nesse percurso, a formação docente parte de um projeto emergencial para atingir mais tarde um padrão mais elevado, o qual será analisado mais adiante.

Neste momento, permeado por vários questionamentos sobre o sistema educacional e formação docente no Brasil, com suas lacunas e contradições, a análise comparativa com o sistema educacional cubano, pode propiciar um quadro de referências interessante, para subsidiar o debate sobre políticas públicas neste setor, levando-se em conta que enquanto o modo capitalista de produção impera no Brasil, em Cuba tem-se um Estado provedor principalmente na educação e saúde.

### 3.1.2 A Universalização da Educação no Brasil

No Brasil, alguns autores – como Figueiredo (2005), Vieira (1992) e Finkel (1990) – afirmam que toda política educacional, ao compor-se como uma ação deliberada do Estado, está sempre atendendo a uma estratégia do governo, que apresentada como uma política social estabelece a expressão das relações sociais, nas quais, as raízes se encontram no mundo da produção. Sendo assim, o Estado, ao expressar a relação entre capital e trabalho, manifesta também as distintas relações de força que permeiam a sociedade.

Nos trabalhos dos autores citados acima, pode-se perceber que, analisado por esse prisma, o Estado está permeado por contradições, e suas ações variam de acordo com a necessidade do próprio Estado de prosseguir com a acumulação, de acordo com interesses capitalistas nacionais e internacionais. Ao manifestar-se dessa maneira, o Estado se des-responsabiliza com os setores sociais e usa de coerção, quando necessário for, para garantir a política de acumulação. Dessa maneira, as políticas sociais atendem a determinadas classes sociais, através do

---

<sup>34</sup>A maioria das afirmações acima pôde ser confirmada pela nossa equipe de trabalho de pesquisa, (citada no primeiro capítulo), que pôde averiguar *in loco*, em missão de estudos do grupo em Cuba.

Estado, e ainda que política econômica e política social estejam relacionadas, sob o domínio capitalista, a política social subordina-se, portanto, à acumulação do capital. Assim sendo, o Estado ao elaborar as políticas sociais, na qual estão contidas as políticas educacionais e, logo, a formação docente.

Nessa política, envolvido com os interesses do processo de acumulação e cercado pelas relações sociais conflitivas, não somente entre capital e trabalho, mas também entre diferentes frações do capital, o Estado intervém para harmonizar os diferentes interesses em competição, legitimando assim a ordem social. Isso ocorre através de políticas compensatórias, criadas para administrar os conflitos e as tensões das classes que estão excluídas. Nesse sentido:

Nos últimos 10 anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educativas que estiveram, supostamente, precedidas de estudos realizados por organismos internacionais, que evidenciaram seus logros e deficiências à luz das mudanças que definiam o processo de reestruturação da ordem econômica mundial nos anos 80 e 90. Em linhas gerais esses estudos mostraram problemas similares nos diferentes países da região, que justificaram a possibilidade de serem concebidas reformas educativas de caráter homogeneizante para a maioria dos países latino-americanos. (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p.1).

O Brasil segue esse caminho, justificando a necessidade das reformas ocorrerem devido às deficiências do sistema educativo, que não estava dando conta das demandas da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram todas as relações sociais dentro da nova ordem mundial. Ou seja, na visão internacional, em primeiro lugar, o país deve zelar pela competitividade de seus mercados, também, através da educação. Isso vale para os países que, como o Brasil, necessitam obter financiamento para a "educação" dos organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial, BID, BIRD etc.

O atual sistema educacional brasileiro apesar de haver adotado o conceito de educação básica – que compreende as seguintes etapas: educação infantil (creches para crianças de 0 a 3 anos; pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos); ensino fundamental (9 séries, com ingresso a partir dos 6 anos - BRASIL, 1996); e ensino

médio (3 séries) – garante a obrigatoriedade somente para o ensino fundamental. A LDB prevê, no seu artigo 4.º, para a educação infantil apenas a gratuidade (ou seja, não há garantia de vagas para todos), para o ensino médio, "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade" e para o ensino superior, (com duração de 3 a 6 anos) e a pós graduação (mestrado de 2 anos e doutorado e 4 anos) acesso "segundo o currículo e a capacidade de cada um" (BRASIL, 1996).

Ainda que a lei apresente avanços, embora tímidos, pois não amplia a garantia do direito de todos à educação para além do ensino fundamental, sabe-se que a letra da lei é uma coisa, e a realidade outra, devido a vários fatores que se vêm apontando desde o início deste trabalho, o que se confirma nas estatísticas apresentadas mais adiante.

Nos últimos anos, o governo do país enfatizou muita a quantidade no sentido de colocar todas as crianças na escola, com a finalidade de universalizar o ensino fundamental, inclusive, utilizando propostas de aceleração do ensino e promoção automática, sem garantir as condições adequadas de aprendizagem. Devido a isso atualmente o país passa por sérios problemas, pois, encontra-se com facilidade crianças ingressando na 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª série que, na prática, não conseguem interpretar um texto simples e não dominam as quatro operações matemáticas, conteúdos que deveriam ser dominados até a 4.ª série (MEC/INEP, 2005, p.23).

### 3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos fatores importantes na determinação da qualidade do ensino está relacionado aos docentes: formação inicial e continuada, carreira, condições de trabalho, etc. Nesse sentido, a legislação e a política de formação influenciam, não somente no que se refere às propostas de formação, mas ao conjunto de medidas que são adotadas em todos os níveis e âmbitos do sistema educacional. Assim, para analisar a política de formação docente, deve-se levar em conta algumas variáveis que antecedem a formação docente.

### 3.2.1 Formação Docente no Brasil

No Brasil, a legislação para atuar em sala de aula na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas séries finais do ensino fundamental indica a formação superior, mas, admite a de nível médio. Segundo o MEC:

A oferta potencial de profissionais habilitados para atuar como professores da educação básica, de acordo com a legislação vigente, deve considerar os concluintes do Ensino Médio (Curso Normal e Médio Profissionalizante) para atender à Educação Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, e os concluintes do Ensino Superior em cursos de graduação com licenciatura plena, para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (MEC/INEP, 2003, p.12).

O profissional docente no Brasil, como já referido anteriormente, não ocupa uma posição valorizada há tempos. Segundo o MEC, atualmente:

A situação refletida pelos números sugere que a decisão de ser professor, da forma que se apresenta, não tem se mostrado atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho. Uma política de valorização do magistério contribuiria para resgatar o interesse e a motivação dos jovens em abraçarem essa carreira, que, em épocas passadas, ocupou um lugar de destaque (MEC/INEP, 2003, p.13).

Referente a formação docente, constata-se que um sólido conhecimento da matéria e as altas expectativas do professor exercem efeito positivo sobre o aprendizado, ademais da sua experiência prática. Porém, o Brasil conta com um número significativo de professores leigos, precipuamente na educação básica.

TABELA 1 - PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1.ª A 4.ª SÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO - BRASIL - 1991-2000

ANO	GRAU DE FORMAÇÃO				
	Até fundamental	Médio		Superior	
		Com magistério	Sem magistério	Sem licenciatura	Com licenciatura
1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4

FONTE: MEC/INEP (2003)



Observa-se que o nível de qualificação dos docentes tem melhorado muito nos últimos anos. Há, entretanto, de se avançar mais para o completo atendimento das metas de formação superior a todos os docentes que atuam em sala de aula. Nas séries finais do ensino fundamental o grau de formação docente, a situação é um pouco melhor. Segundo dados do MEC/INEP (2003, p.23) apresenta-se:

TABELA 2 - PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5.<sup>a</sup> A 8.<sup>a</sup> SÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO - BRASIL - 1991-2000

ANO	GRAU DE FORMAÇÃO				
	Até fundamental	Médio		Superior	
		Com magistério	Sem magistério	Sem licenciatura	Com licenciatura
1991	0,8	15,8	9,7	3,0	70,7
1996	1,0	18,7	6,6	5,7	68,0
2002	0,3	18,9	5,6	6,9	68,3

FONTE: MEC/INEP (2003)

A tabela acima indica que há ainda um longo caminho a percorrer para o pleno atendimento da exigência mínima legal que é a de licenciatura plena para esse nível. Constata-se que aproximadamente 32% das funções docentes do País não possuem esse grau de formação (MEC/INEP, 2003).

No ensino médio, embora seja o nível de ensino que detém os professores com melhor escolaridade, cabe salientar que 21% deles ainda não têm a formação mínima exigida pela legislação (MEC/INEP, 2003, p.26).

Mesmo assim, a situação é preocupante. No Brasil, no caso das licenciaturas, se dá ênfase no conhecimento da matéria específica da área que vai atuar, e a formação pedagógica não é prioridade. Segundo André:

Uma pesquisa documental feita por Brzezinski (1993) ao longo do período 1980 a 1992 mostrou a inadequação da formação nos cursos de Licenciatura, particularmente no que se refere à dicotomia entre formação específica e pedagógica, à fragilidade da formação pedagógica e à descaracterização das faculdades de educação, constituindo mais uma (de)formação do que um preparo qualificado para atuar no magistério (ANDRÉ, 2002, p.311).

Verificadas essas deficiências, originaram-se vários debates sobre a questão da formação docente universitária em nível nacional. Nestes debates chegou-se a conclusão que "era evidente a falta de um projeto para a formação do professor e as tensões entre professores formadores das disciplinas específicas e aqueles responsáveis pela formação pedagógica" (ANDRÉ, 2002, p.311).

Ao longo dos últimos anos no Brasil, a preocupação maior com educação foi na área da formação dos docentes em curso superior. "Houve grande esforço para aprofundar o conhecimento dos problemas existentes nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e, também, propor alternativas para superá-los, visando a melhoria da formação dos licenciados." (ANDRÉ, 2002, p.311).

Sobre a formação pedagógica dos docentes, pode-se dizer que é "uma área de pesquisa recente, surgida a partir da década de 90 e que tem contribuído para repensar os cursos de formação, são os estudos que investigam as práticas pedagógicas" (ANDRÉ, 2002, p.320).

Nesse sentido:

...estudar a sala de aula, compreender como ocorrem às interações professor-aluno, compreender como, nesse processo, o conhecimento é construído pelos discentes e quais os desafios que essa atividade mediadora coloca ao professor constituem uma vertente fértil para a melhoria do ensino e da aprendizagem (ANDRÉ, 2002, p.320).

A autora também coloca que, "modelos construtivistas e sociointeracionistas serviram de fundamento a algumas experiências, conduzidas, sobretudo, nas áreas de ensino de Ciências e de Matemática". Uma outra abordagem focalizou as contradições entre o discurso e as práticas ou as resistências à mudança por parte dos docentes, ou seja, as dificuldades para o professor mudar a sua prática (ANDRÉ, 2002, p.320).

No Brasil, quanto à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e para as licenciaturas em geral, percebe-se que as disciplinas sociológicas, históricas e filosóficas na formação e nas práticas dos docentes não tiveram muito êxito até hoje, elas foram extintas no governo militar – não fazia parte da ideologia dominante daquele período esse tipo de formação humana.

De modo geral, no curso de pedagogia, predomina a disciplinas teóricas como as que ressaltam o papel da escola como agente de transformação social. Entretanto, permeia no meio acadêmico a pouca importância aos conhecimentos sociológicos e filosóficos, segundo dizem as próprias acadêmicas "esses conhecimentos não influem da prática pedagógica". Conseqüentemente, esse comportamento por parte dos docentes vai incidir em sua prática pedagógica diária e, sobretudo na aprendizagem dos alunos. Ressuscita-se a velha dicotomia dos anos 70 de Valnir Chagas, entre teoria/prática (ANDRÉ, 2002, p.310).

Nesse sentido, visando à superação da dicotomia entre teoria e prática, André chama a atenção para o conceito de "trabalho pedagógico":

O conceito de trabalho fundado na perspectiva marxista é a práxis, isto é, trabalho consiste numa relação dialética entre teoria e prática. Como práxis, o trabalho pedagógico do professor em sala de aula ou do estagiário seriam também atividades produtoras de conhecimento. Essa nova concepção de "trabalho pedagógico" abre possibilidades para a formulação de propostas curriculares interdisciplinares, para a introdução do estágio ao longo do processo formativo e para a articulação entre ensino, extensão e pesquisa (ANDRÉ, 2002, p.310).

A relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no Brasil no âmbito da formação docente, "especialmente quando a universidade vêm sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira" (ANDRÉ, 2002, p.163).

Analisando as circunstâncias, os homens e as lutas ideológicas no processo de formação de professores, Freitas denuncia a "dificuldade de transposição das idéias e teorias produzidas para a esfera da prática, argumentando pela necessidade de promover a articulação entre as ações do Estado (políticas), das agências formadoras (universidades) e das agências contratantes (Ministério, Secretarias)" (FREITAS, 2000, p.217).

As diretrizes lançadas pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) são claras: "formação intensiva de qualidade, condições dignas de trabalho e formação continuada do profissional da educação"

(FREITAS, 2000, p.218). Acredita-se na possibilidade de se reformular os cursos de formação docente visando à superação da fragmentação e desarticulação que existe no interior de vários cursos de formação. Essa reformulação poderia ser pautada na da formação profissional como:

...um processo intelectual e histórico de acesso à generalidade da cultura humana; do conhecimento como produção social/histórica, sempre provisória, falível e interativa, inseparável de seus portadores reais, vivos, que o produzem em suas práticas concretas, entre elas a educação, "atividade prática em que se vinculam as gerações para dar sentido à práxis coletiva em que se aliam seus interesses cognitivos, expressivos, emancipatórios e de transformação social" (ANDRÉ, 2002, p.164).

Tem-se claro, também, o desafio dirigido ao professor, aqui entendido como agente da transformação social. Enfim, sobram idéias, faltam fôlego à universidade e vontade política às instâncias governamentais.

Nesse sentido, vários estudos vêm sendo desenvolvidos no Brasil, no âmbito de melhorar a atuação dos docentes em sala de aula, no caso da formação inicial, para a educação infantil, ensino fundamental e licenciaturas:

A análise de uma proposta curricular inovadora procedida por Brzezinski (1992) comprovou a possível articulação entre nove licenciaturas em um projeto de formação de professores ancorado em princípios de interdisciplinaridade, qualidade e verticalidade do saber específico e do pedagógico. Os resultados iniciais mostraram a possibilidade de articulação entre a graduação e a pós-graduação lato sensu, demonstraram que houve um menor índice de evasão dos licenciandos nesses cursos e revelaram ações de valorização da profissão professor, tanto no contexto da universidade como nas políticas desenvolvidas pelas secretarias estadual e municipal de educação. A pesquisa revela, ainda, a importância da interdisciplinaridade nos programas de formação de profissionais da educação (ANDRÉ, 2002, p.312).

Os estudos tratam de uma pesquisa que vem confirmar a concepção de formação de docentes como um processo de desenvolvimento contínuo do professor, no qual a interdisciplinaridade e a didática vem buscando estabelecer a unidade desse processo na diversidade de fases – formação inicial, formação continuada e licenciaturas.

No entanto, se deve também abordar problemas de origem social que acarretam em implicações pedagógicas, e problemas de origem pedagógica com sérias implicações sociais. No primeiro caso, sobressai-se à disparidade entre o número de alunos freqüentando as universidades públicas e particulares; a desvalorização social da profissão docente; a falta de cursos noturnos nas universidades públicas; o baixo padrão educacional dos cursos de Licenciatura na maioria das faculdades particulares; e a necessidade de verba governamental para reciclar os professores do ensino fundamental e médio.

Entre os problemas de origem pedagógica, observa-se que as faculdades – mesmo nas boas universidades – não estão priorizando a formação de bons professores para o ensino fundamental e médio. A melhoria da qualidade dos professores formados segundo André, decorreria de três enfoques: "a qualidade do conteúdo específico; a Didática Especial e a Prática de Ensino; e as diversas conotações tomadas pela relação teoria-prática-teoria nos cursos de Licenciatura". Sem deixar de mencionar o importante papel da prática de ensino<sup>35</sup> na relação entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo específico – no caso dos licenciados (ANDRÉ, 2002, p.165).

No que tange a formação continuada, entende-se que a formação inicial com todos seus conteúdos deve ser levada em conta como ponto de partida, porém, a continuidade ao longo da carreira também se faz necessária, como meio de atualização e estudo de problemas da prática educativa. Assim, concordamos com a autora quando esta afirma que:

...entende-se que ela – formação continuada – deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 1996, p.22).

---

<sup>35</sup>Para maiores detalhes sobre Prática de Ensino consultar: Pimenta (1995).

A partir dessa citação pode-se perceber que a formação pedagógica na formação inicial para docentes da educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e licenciaturas em geral, faz a diferença no cotidiano desses docentes. A falta de embasamento pedagógico pode ser também uma das causas para os problemas de aprendizagem mencionados anteriormente.

Atualmente, não se pode falar em educação continuada sem falar em educação à distância. Essas duas modalidades de formação são abordadas em artigos por diferentes autores – como: Kramer (1989), Marin (1998), Fusari e Rios (1995) e Pereira (1970) – que tendem a recusar o conceito de formação continuada com o significado de treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., oferecidos aos professores de forma isolada e desarticulada, assumindo a concepção de formação continuada como processo.

Concebe-se educação à distância como:

...um processo de formação humana que se organiza e se desenvolve metodologicamente diferentemente do modelo presencial, no que concerne ao tempo e ao espaço. É, pois, uma modalidade de educação que imprime a necessária constituição de um Projeto Pedagógico sustentado por um quadro teórico-metodológico que irá nortear epistemologicamente, todos os elementos constituintes e dinamizadores da prática pedagógica (SÁ, 1985, p.8).

Destarte, percebe-se a necessidade de permanente análise dos termos utilizados – reciclagem, treinamento em serviço, aperfeiçoamento, capacitação educação continuada, educação à distância – pois, todas essas palavras podem ter significados ambíguos e distintas concepções dentro da esfera educacional, e isso pode levar a diferentes sentidos e interpretações diversas. Concorde-se com os autores abaixo quando dizem:

Sabemos que o uso da palavra não é inocente. Por isso mesmo, temos nos contraposto a expressões como reciclagem, treinamento e capacitação de professores. No primeiro caso, porque não somos matéria a ser reciclada, como um lixo social a que se aplica o termo. Em segundo lugar, porque não se trata de adestrar professores para reproduzir exercícios já testados e consagrados, mas de ampliar o horizonte de suas escolhas e a esfera de seu potencial criador. Finalmente, capacitação também carrega o significado de falta, como se os professores fossem incapazes ou incapacitados (LINHARES E SILVA, 2003, p.23).

Assim, a modalidade de educação à distância como meio de formação continuada entendida como aquisição de informações e/ou competências com o uso de tecnologias – como a teleducação, gravação de cursos e aulas, internet, etc. –, vislumbram possibilidades para a capacitação através do ensino por módulos ou de outras modalidades. Moran (1994, p.1) por exemplo, afirma que: "Acompanhamos atualmente um *boom* de tecnologias de comunicação que podem facilitar processos diferenciados de ensino a distância". Freitas (1995) também argumenta a importância da teleducação na capacitação de professores, já que ela atinge, ao mesmo tempo, um maior número de docentes em todo o país. Partindo do pressuposto de que o conhecimento é a chave que abre muitas portas para o mundo atual e futuro, afirma ainda a possibilidade de muitos docentes obterem informações em muito menos tempo, mas, enfatizando a necessidade de controle público de qualidade. Lobo Neto (1996) fala que:

...o uso da tecnologia educacional vai muito além da eficiência do processo ensino-aprendizagem, podendo atuar na renovação educacional no âmbito do sistema ou da sociedade, como possibilidade de alteração substancial nos métodos, mantidas as instituições e finalidades, ou como alteração das próprias finalidades, buscando-se meios considerados mais adequados para atingi-las (LOBO NETO, 1996, p.12).

Ribeiro (1996), aponta a educação à distância como necessária para reverter o quadro educacional do país, com a capacitação de docentes por meio de um projeto teleducativo de qualidade desenvolvido na esfera governamental.

Kramer (1989) argumenta não estar a favor dos chamados "pacotes de treinamento" que, segundo a autora, são baseados em "efeito multiplicador" ou "efeito de repasse" através de órgãos que medeiam os especialistas que repassam os conteúdos aos docentes, sabendo que essa modalidade de baixo custo, causa baixa ou nenhuma compreensão por parte dos receptores. Segundo Kramer as propostas nesse sentido, centram-se em aspectos sócio-afetivos e se mostram superficiais e aligeiradas, pelo curto espaço de tempo no qual devem produzir novas atitudes nos docentes. Seguindo essa linha, Fusari e Rios (1995), tratam de discutir a expressão

"capacitação de recursos humanos", segundo eles o ser humano não é um recurso, ele possui recursos e cria recursos.

No Brasil, que é um país capitalista, a educação continuada à distância, corre o risco de ser alvo de cursos à distância de qualidade discutível, ofertados por empresas privadas, com carga horária aligeirada e conteúdos diminuídos, priorizando o lucro, e usando a necessidade de certificação e capacitação de pessoas que não dispõem de tempo nem de condições para freqüentar um curso de forma presencial – que certamente seria mais oneroso –, mas, no qual se poderia ter mais qualidade.

Na verdade, os argumentos apontam para a necessidade de um processo contínuo e articulado de formação permanente, que envolva docentes e especialistas. O contato direto entre professor formador e em formação não pode ser substituído por uma tecnologia, mas apoiado pelo uso de tecnologias. Além disso, não se deve esquecer de levar em conta a necessidade de uma formação inicial sólida.

### 3.2.2 Formação Docente em Cuba

No decorrer deste trabalho, verificou-se uma grande distinção entre a educação cubana e a brasileira, a maior delas refere-se à formação pedagógica. Em Cuba essa formação faz parte de toda grade curricular de quem vai atuar na educação em todos os níveis, em todos os cursos de graduação, enquanto no Brasil, no caso das licenciaturas, se dá ênfase no conhecimento da matéria específica da área de atuação, a formação pedagógica não é prioridade – como por exemplo, política educacional, currículos e elaboração de projeto pedagógico e história da educação nem sempre fazem parte do plano de curso, e, quando fazem, apenas superficialmente.

Os problemas enfrentados no Brasil em relação à educação à distância e educação continuada, não ocorrem em Cuba, pois, nesse país a educação é totalmente pública e não existem empresas para prestar esse tipo de serviço ao Estado, nem instituições privadas – todas foram extintas com a Revolução de 1959.



Dentre as conquistas da Revolução cubana, essa acima citada destaca as diferenças dos países regidos pelo sistema capitalista, nos quais, essa relação se assenta sobre as relações sociais de "dominação e subordinação", perpetuando assim o caráter elitista e seletivo da educação. Nesse sentido, existem entre as distinções algumas fundamentais que são a concepção da realidade social, concepção de trabalho e de prática social que fazem parte das idéias pedagógicas presentes na pedagogia cubana e na pedagogia socialista (FREITAS, 2000, p.223).

Considerando o projeto empreendido pelo país desde 1959, a formação de docentes teve sempre papel principal. Sendo assim, o papel que a educação a distância ocupa na formação de professores não visa lucro, nem economia de tempo, pois tem um papel coadjuvante nesse processo, que não substitui a presença do professor, ou seja, todo processo educativo é, no mínimo, semi-presencial. Assim, pode garantir qualidade. Além disso, para a formação continuada, os professores contam também com a oferta de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Assim:

A formação de professores, que no início da mudança educacional, havia sido enfrentada com soluções emergenciais, mediante a participação de cidadãos não formados para tais fins, passou a fazer parte de uma política integral de formação e desenvolvimento dos trabalhadores docentes. O pessoal docente, formado em curso de licenciatura, passou a contar com um sistema de pós-graduação que respalda sua formação metodológica e científica de forma continuada (QUEVEDO, 2003, p.70).

Além disso, considerando-se que, desde o início da formação, se estabelece um vínculo direto entre ensino e trabalho, articulado com a pesquisa, garante-se ao docente as melhores condições para seu aperfeiçoamento profissional. Mas, a qualidade da formação docente está articulada com a formação específica que recebem os docentes do nível superior, ou seja, os formadores dos docentes da educação básica.

### 3.2.3 Brasil e Cuba do Ponto de Vista da Universalização da Educação

O patamar de acesso à educação e os níveis de qualidade de ensino, analisados pela Unesco (Organização das Nações Unidas, para a educação, a ciência

e a cultura) indicam que aumentou a falta de qualidade do ensino no Brasil. Na fala de Gadotti (2000, p.3), "políticos imaginaram uma educação internacionalizada, confiada a uma grande organização, a Unesco" – que realizou uma pesquisa em 41 países, mostrando que os estudantes brasileiros<sup>36</sup> na faixa etária dos 15 anos tem o penúltimo desempenho em matemática e ciências, e o 37.º em leitura. Na média das três áreas do conhecimento, o país fica em penúltimo lugar, ficando na frente apenas do Peru<sup>37</sup>.

No âmbito da América Latina, Cuba se destaca pelo bom desempenho dos alunos nas áreas do conhecimento, nas quais o Brasil saiu-se mal. Não há dúvidas de que as pontuações das crianças cubanas são muito superiores às das crianças do Brasil e de outros países. Um dos elementos que contribui para o alto desempenho educacional cubano é o "nível mais alto de educação dos pais e os níveis mais baixos de extrema pobreza, refletidos na baixa proporção de crianças que trabalham fora de casa" (CASTRO e CARNOY, 1998, p.3).

As expectativas educacionais cubanas são altas, como podem ser verificados pelo currículo e pelos livros didáticos – principalmente de matemática –, outro ponto a enfatizar é a "remuneração que recebem os docentes cubanos com educação universitária é similar à de outros profissionais, de maneira que o fato de abraçar a profissão docente não requer – pelo menos até recentemente – sacrifícios financeiros maiores". Os professores também desfrutam de um *status* semelhante à de outros profissionais de nível universitário. Sendo assim, "as escolas cubanas podem implementar currículos mais exigentes", porque todos os professores têm capacidade para passar

---

<sup>36</sup>Seguindo recomendações da Unesco, na década de 1990, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas, o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Com isso, o índice de analfabetismo funcional no Brasil chega perto dos 27%, segundo o Censo 2000.

<sup>37</sup>Os dados fazem parte da pesquisa Literacy Skills for the World of Tomorrow (Alfabetização para o Mundo de Amanhã), produzida pela Unesco e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (Folha Online. [www.folha.com.br](http://www.folha.com.br)).

o conteúdo de conhecimento que está na grade-curricular (CASTRO e CARNOY, 1998. p.4).

Há muitos outros fatores que diferenciam as escolas cubanas das brasileiras. "É pouco provável que os professores cubanos se ausentem do trabalho de forma freqüente", com ou sem justificativa. Já no Brasil, isso acontece com muita freqüência<sup>38</sup> devido a vários fatores, que neste trabalho não se pretende discutir. As escolas cubanas oferecem educação integral no nível primário e secundário e ainda mais horas dedicadas aos estudos de matemática. "A distribuição de professores para as escolas urbanas, rurais e nas escolas que servem as comunidades pobres ou abastadas é muito eqüitativa (igualdade) em Cuba". Enquanto no caso do Brasil, percebe-se que para Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio, muitos bons docentes estão migrando para escolas privadas, devido o Estado oferecer uma remuneração mais baixa, mas, também, pelo fato de não oferecer um número de vagas tão amplo quanto a demanda exigiria se as turmas de alunos fossem menores. Outro fator que também influi nessa migração dos docentes atualmente no Brasil é o alto índice de violência que ocorre nas escolas públicas, variando bastante de região para região (CASTRO e CARNOY, 1998, p.4).

A ênfase na expansão quantitativa do ensino no Brasil tem sido acompanhada por críticas severas sobre o mal resultado em termos de efetividade das estratégias educacionais como: atrasos, abandono, repetências que vão se tornando cumulativas, a partir de lacunas mal resolvidas já nos primeiros anos de escolaridade. Sendo assim, percebe-se que apesar de todas as políticas de democratização do ensino, o meio social continua sendo um fator determinante para o sucesso escolar. O resultado para tentar sanar o problema segundo Oliveira foi um projeto de aceleração chamado:

---

<sup>38</sup>Para maior elucidação sobre o absenteísmo e suas causas consultar trabalho da professora da Unesp de Araraquara: Marin (1998).

correção do fluxo<sup>39</sup> escolar consiste no desafio inicial a ser superado para que o Brasil possa oferecer educação de qualidade para todos. Dos 35,7 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, no início do ano 2000, quase 20 milhões estavam com dois ou mais anos de atraso escolar, e, dentre esses, 9 milhões já tinham mais de 15 anos de idade (OLIVEIRA, 2002, p.1).

Para corrigir um problema com a correção de fluxo, criaram-se vários outros que perduram até a atualidade. O principal deles continua sendo a qualidade do ensino, que vem se tentando combater com outros programas para analfabetos funcionais. De acordo com a definição utilizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), tem-se outro conceito para o alfabetizado funcional ou analfabeto funcional, é a pessoa 'capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida'. Não existe estatística exata do número de analfabetos funcionais no Brasil. Dependendo do rigor na definição do conceito, pode-se estimar um percentual de 25% a 75% dos brasileiros (MEC/INEP, 2003, p.11).

Segundo Dantas (2006, p.1), a taxa de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos caiu de 11,8% em 2002 para 10,9% em 2005. O ritmo de queda da taxa de analfabetismo no geral que foi de 0,5 ponto percentual ao ano entre 1992 e 2002, caiu para 0,3 de 2002 a 2005. Em termos absolutos, havia 14,8 milhões de analfabetos em 2002, e em 2005 esse número tinha caído apenas para 14,6 milhões. Segundo ele, "a pequena redução deveu-se inteiramente a fatores demográficos, como a morte de idosos, por exemplo, que fazem o número de analfabetos diminuir mesmo que nenhum adulto tenha sido alfabetizado".

Os programas governamentais, na maioria, são criados para atrair os analfabetos absolutos, que não têm nenhuma noção de leitura e escrita. No entanto têm-se criado programas também para os analfabetos funcionais, Segundo Ricardo Henriques, secretário de Educação Continuada do Ministério da Educação:

---

<sup>39</sup>Sobre correção de fluxo consultar: Oliveira (2002).

...o analfabetismo funcional é um grande problema brasileiro, e que, caso o efeito do Brasil Alfabetizado esteja acontecendo principalmente nesta área, isto não é algo que deva ser desprezado. Mas ele acrescenta que, obviamente, o Brasil Alfabetizado<sup>40</sup> quer atingir o analfabetismo absoluto. Para o economista Ricardo Paes de Barros, que participa da avaliação do programa, não atingir os analfabetos absolutos 'é uma evidência bastante forte de que o programa está mal focalizado'. O governo já está tomando providências para atrair os analfabetos absolutos, que não têm nenhuma noção de leitura e escrita, para o Brasil Alfabetizado. Entre os participantes em dezembro de 2005, 43% não eram analfabetos absolutos ao entrar no programa. Cerca de 27% dos participantes entraram nessa condição, e o restante situava-se entre as duas categorias de analfabetismo (DANTAS, 2006, p.1).

Henriques ainda cita que:

...a auto-subestimação (já comprovada parcialmente e que consiste na pessoa declarar-se analfabeta mesmo tendo algum grau de alfabetização), regressão ao analfabetismo por falta de prática após a alfabetização, problemas de gestão (como turmas inexistentes, o que ocorre, mas em grau muito pequeno, segundo o que foi detectado até o momento), e, finalmente, deficiências dos métodos, dos alfabetizadores, do material didático e das condições gerais das classes (DANTAS, 2006, p.2).

Nessa citação pode-se notar que o secretário enumera alguns outros problemas para o alto índice de analfabetismo funcional e absoluto, como os métodos adotado pelos professores, mau uso do material didático e condições gerais – que não menciona quais são, mas que certamente decorrem da falta de investimentos públicos. Na verdade, ocorre que o sistema escolar brasileiro não tem dado conta da universalização da educação básica com qualidade. As matrizes teóricas atuais, de caráter tecnicista, não têm apontado caminhos realmente seguros para resolver o problema numa época de profundas e rápidas transformações, nas palavras de Gadotti (2000, p.1), "costuma-se definir nossa era como a era do conhecimento".

---

<sup>40</sup>O programa, na verdade, é um sistema de financiamento parcial, pelo governo federal, de uma rede heterogênea de iniciativas de alfabetização, que passam por um processo de aprovação prévia e posterior monitoramento. Em 2005, o Brasil Alfabetizado fez repasses para 637 entidades com programas de alfabetização, entre secretarias estaduais e municipais de educação e ONGs. No ano passado, o programa atingiu 1,97 milhão de participantes, e envolveu 98,9 mil alfabetizadores (DANTAS, 2006).

Os dados mais atualizados da Lista de 157 países, ordenada por índice de analfabetismo, de acordo com estimativas do Relatório do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) de 2005, o Brasil ocupa a 87.<sup>a</sup> posição.

Enquanto em Cuba, já em 1972, se deparou com a realidade de que todas as crianças terminavam massivamente o nível primário. Com esse quadro, o governo decidiu que não poderia nesse momento interromper o direito de muitas crianças de continuarem seus estudos secundários e, conquistada essa meta, estendeu para o nível superior. Nesse período, esclarece Quevedo, que apareceram muitos problemas decorrentes:

Da massificação do ensino, como foram a explosão de matrícula no ensino médio, na década de 70; a carência de professores, associada – e em parte devida – a essa superlotação das escolas; a necessidade da continuidade de estudos na educação de adultos; o aumento da procura de cursos universitários, dentre outros (QUEVEDO, 2003, p.62).

Se analisadas, na sua conjuntura histórica, a complexidade dos problemas de Cuba referentes à educação, sempre aumentam, principalmente devida a alternativa política escolhida pelo país, mais um motivo para os estudantes e docentes se tornarem dentro desse quadro político mais politizados e exigentes pela qualidade de ensino presente nas escolas e universidades. Enquanto isso, no Brasil, a luta ainda está em universalizar a educação básica.

No que se refere à educação superior, até 1959, havia em Cuba três universidades: a de *Havana*, criada em 1728; a do *Oriente*, de 1947; e a Central de *Las Villas*, de 1952. Em 1967, se somaram a essas três o *Instituto Técnico-Militar*, (ITM) e mais tarde em 1972, a Universidade de *Camaguei*. "Existiam também Universidades particulares que desapareceram com o processo de nacionalização do ensino que realizou o governo revolucionário." (SILVA, 1990, p.59). Foi em 1976 que foram realizados grandes investimentos nesse nível de ensino, até totalizar 28 instituições de nível superior, incluindo os centros pedagógicos e de ciências médicas.

No Brasil, em relação ao Ensino Médio, existe uma polêmica, ainda não resolvida, sobre a profissionalização. Durante a década de 70 – mais precisamente

entre 71 e 82 –, o ensino profissionalizante foi obrigatório nas escolas públicas de ensino médio – antigo segundo grau –; em 1982, as escolas foram dispensadas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando-se a ênfase à formação geral. O ensino profissional ficou opcional para as escolas e a cargo das escolas técnicas e instituições como SENAI/SENAC, sendo admitida a possibilidade dos alunos formados nesses cursos ingressarem no nível superior.

Entretanto, por razões de ordem cultural e política, alguns intelectuais da educação, como Xavier (1990), por exemplo, justificam que os cursos profissionalizantes são sempre considerados como uma opção menor, destinados àqueles que menos aquinhoados financeiramente, àqueles também que não contam com recursos sociais ou culturais para ingressar no ensino superior. Cursarão a educação geral aqueles que certamente ingressarão no ensino superior.

Na verdade, trata-se de um falso dilema, do ponto de vista da relação entre trabalho e educação. Segundo Manacorda, quando explica esse princípio educativo em Gramsci, refere-se a:

Um trabalho que tem uma dimensão bastante mais ampla que a dimensão didático-moral habitual nas escolas ativas; não foi por nada que ele, examinando o panorama das escolas ativas européias traçado por Washburne, propusera-se a aprofundar o conceito de escola unitária, em que a teoria e o trabalho estão estreitamente unidos. Assim, todo discurso que se segue, sobre o trabalho como princípio educativo, amplia-se e aprofunda-se e dá novo vigor, neste contexto escolar tradicional (MANACORDA, 1990, p.243).

Ainda esse conceito nas palavras de Gramsci:

Pode-se dizer, portanto, que o princípio educativo que fundamentava as escolas elementares era o conceito do trabalho, que não pode ser realizado em toda sua potência de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens, ordem essa que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens e não por mera coerção (GRAMSCI, 2004, p.411).

Assim, o Brasil ainda enfrenta desafios variados e importantes até que a meta de conclusão universal de uma educação básica de qualidade, incluindo o nível

médio, possa ser alcançada. Ao analisar os vários fatores que afetam a demanda por educação, deve ser lembrado que a Constituição Brasileira de 1988 dispõe, que os estados são prioritariamente responsáveis pelo ensino fundamental e médio e que a responsabilidade pelo ensino fundamental e educação infantil cabe aos municípios. "Na verdade, os estados são, por larga margem, os principais provedores do ensino fundamental e médio, concentrando 69% do total de matrículas. Correspondem aos municípios 15% das matrículas, outros 15% a educadores privados, e 1% ao governo federal". "A participação privada é maior no ensino médio, com 20% das matrículas e com mais de um terço dos estabelecimentos de ensino médio em". "Dos estudantes que ingressaram na primeira série em 1998, apenas 66% deverão completar a oitava série". O contraste entre índices de cobertura e de conclusão provoca importantes indagações a respeito da eficiência do sistema (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.18).

Na verdade, a análise de fluxos de estudantes no Brasil demonstra que os maiores problemas para expansão da educação em todos os níveis é a repetência e a evasão, e não o acesso. Os índices de repetência resultam em que apenas duas de cada três crianças que ingressaram na primeira série em 1998 deverão completar a oitava série, gastando, em média, dez anos para tanto, "ao passo que apenas um de cada três estudantes do antigo primeiro grau completará o ensino médio (décima primeira série, gastando, para tanto uma média de 14 anos)" (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.17).

Os índices de repetência tendem a ser particularmente mais altos na quinta série, a chamada "série de transição", em que os estudantes passam de um nível do sistema para outro e, freqüentemente, de uma escola para outra – pelo fato de que o município, em geral, é responsável até a quarta série do ensino fundamental. (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.18).

O problema da repetência também mostra o perfil da população escolar do ensino fundamental. "Cerca de 60% dos estudantes matriculados no ensino médio freqüentam a escola noturna porque são obrigados a trabalhar de dia em regime de



tempo integral". A decisão de estudar a noite é determinada na maioria das vezes pela idade do estudante: "na medida em que aumenta a sua idade e se amplia o desnível da idade em relação à série, o estudante enfrenta crescentes custos de oportunidade e é fortemente incentivado a estudar a noite, como último recurso, antes de desistir inteiramente de estudar". "Cerca de 55% dos estudantes matriculados no ensino médio são mais velhos do que o seu grupo etário alvo e, em relação a mais de um terço, o desnível é superior a três anos." (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.18).

A repetência quando ocorre seguidamente, também conduz à evasão. As séries finais do ensino fundamental e do nível médio caracterizam-se por persistente evasão, "que explicam em grande parte por que os índices brutos de matrícula no nível médio são tão baixos (68%)". Não só o estudante mais velho tem mais incentivos para deixar de estudar, a própria repetência exerce efeito desencorajador e estigmatizante (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.19).

No último Censo (IBGE, 2000), realizado no Brasil o país estava com sua população aproximando-se de 180 milhões de habitantes. A de se ressaltar ainda, o fato de que os dados no nível nacional ocultam imensas diferenças entre regiões e entre estados do Brasil. A bem conhecida expressão "dois Brasis" – um desenvolvido e outro em desenvolvimento – ainda é aplicável em relação ao ensino fundamental. Há no Brasil 27 estados (incluindo o Distrito Federal), desde as potências econômicas do Sudeste até os estados pobres do Norte e do Nordeste:

Esta imensa heterogeneidade reflete-se nas grandes diferenças de desenvolvimento dos sistemas de educação entre estados. Em muitos dos estados mais pobres do Nordeste, dois de cada três estudantes não completam o ensino fundamental e apenas uma pequena minoria consegue chegar ao ensino médio. Em contraste, nos estados mais desenvolvidos do Sul e do Sudeste, padrões de vida mais altos e significativas reduções dos níveis de repetência nas séries primárias ampliaram as oportunidades de educação e geraram uma ampla base de expansão da educação secundária. Em São Paulo, por exemplo, dois de cada três estudantes completam o ensino fundamental e as matrículas no ensino médio beiram a casa dos dois milhões de estudantes (aproximadamente um terço do total do Brasil) (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.16).

A educação no nível médio é esmagadoramente urbana. "Quase 99% das matrículas no ensino médio correspondem a áreas urbanas". Talvez a maior fonte de desigualdade de renda no Brasil seja a diferença de oportunidades de educação e de desempenho entre grupos socioeconômicos. Ao passo que a criança de família rica geralmente chega a completar a educação universitária, mesmo a pós-graduação, a probabilidade de que um estudante oriundo das camadas mais pobres – um grupo de renda mais ou menos equivalente à população situada abaixo do nível de pobreza –

complete o ensino fundamental é de apenas 15%, e a possibilidade de que complete o ensino médio não passa de 4%. [...] Também existem grandes diferenças de avanço educacional entre grupos raciais: de cada quatro estudantes que completam nove ou mais anos de educação apenas um não é branco (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.19).

Diferentes programas na América Latina têm procurado "contextualizar" o ensino médio e acadêmico tornando-o mais relevante para a vida e a experiência de trabalho do estudante. Até agora, porém, é pequena a evidência de êxito dessas iniciativas (RODRÍGUEZ e HERRÁN, 2000, p.19).

Se por um lado nas últimas décadas, aumentou a oferta de vagas nas escolas públicas, por outro, além do problema da repetência e da evasão, diminuiu a qualidade, em função de não ocorrer um aumento correspondente de investimentos. Esse fato acabou reforçando indiretamente a rede privada, como opção capaz de oferecer um ensino melhor para aqueles que podem pagar. Essa opção, no caso essa qualidade vale para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois o que ocorre no ensino superior é diferente. Pode-se medir a gravidade do problema quando se analisa que:

No início do século XXI, tornou-se uma necessidade urgente uma reforma da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre o governo, as instituições de ensino e a sociedade, para elevação dos níveis de acesso e do padrão de qualidade. Essa valorização do papel da educação superior contrasta com o quadro brasileiro que enfrenta, hoje, o maior desafio em termos latino-americanos: o nível de acesso é um dos mais baixos do continente (9% para a faixa etária 18 e 24

anos); a proporção de estudantes nas instituições públicas reduziu-se drasticamente nos últimos dez anos, representando hoje menos de 1/3 do total; o peso da matrícula e das instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina (70% e 88,9%). Esses dados comprometem o presente e o futuro do sistema de educação superior brasileiro, agravado pela redução do financiamento público, particularmente no último decênio (MEC, 2005. p.2).

Percebe-se que o fenômeno mais perspicuo é a rápida expansão das instituições privadas nas ultimas décadas, que colocou o Brasil na liderança na América Latina em número de instituições e de alunos matriculados em estabelecimentos privados (MEC, 2005 p.7). Para melhor explicitação, pode-se verificar a tabela abaixo:

TABELA 3 - EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

INSTITUIÇÕES	1994 (%)	1998 (%)	2002 (%)	2003 (%)
Públicas	25,6	21,5	11,9	11,1
Privadas	74,4	78,5	88,5	88,9

FONTE: Censo da Educação Superior (2003)

Entretanto, no que se refere à qualidade, educação superior pública e gratuita tem maior qualidade – na qual inserem-se, em geral, os estudantes que cursaram um ensino fundamental e médio em escolas privadas de melhor qualidade – e um sistema de educação superior privado<sup>41</sup> de baixa qualidade – no qual geralmente inserem-se os estudantes trabalhadores, que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas de qualidade inferior.

Assim se pode comprovar a evolução que o ensino superior privado teve no Brasil nos últimos anos.

---

<sup>41</sup>As instituições de nível superior no Brasil representam uma média de mais de 77%, cabendo à região sudeste o maior percentual, com mais de 84%, seguida do centro-oeste (67%), do sul (66%), do norte (64%) e do nordeste, com 58%. O sudeste, além de ser a região que apresenta a maior concentração de instituições particulares, relativamente às públicas, também altera bastante a média desses percentuais regionais (TRIGUEIRO, 2000, p.5). Sobre a baixa qualidade de ensino em instituições superiores de educação e as Leis que deixam vácuos para que esse filão cresça cada vez mais, consultar: Linhares e Silva (2003).

TABELA 4 - MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

ANO	TOTAL	PÚBLICO		PRIVADO	
		Abs.	%	Abs.	%
1994	1.661.034	690.450	(41,6)	970.584	(58,4)
1998	2.125.958	804.729	(37,9)	1.321.229	(62,1)
2002	3.482.069	1.053.811	(30,3)	2.428.258	(69,7)
2003	3.887.771	1.137.119	(29,2)	2.750.652	(70,8)

FONTE: Censo da Educação Superior (2003)

Nesta perspectiva,

"é importante ressaltar que os estudantes brasileiros do ensino superior, além de estarem em sua grande maioria em instituições privadas, freqüentam cursos noturnos, segmento no qual o domínio destas é ainda mais marcante, representando 82,1% das matrículas (MEC, 2005 p.8).

Cuba não convive com esse tipo de problema, porque Estado tem a educação como prioridade e todo o sistema educacional é público, não existe privado; todas as instituições de ensino em todos os níveis são públicas, gratuitas e oferecem a mesma qualidade – conforme comprovado anteriormente.

Percebe-se no discurso, que a educação superior no Brasil, tem o mesmo princípio que se tem em Cuba o "de carregar a responsabilidade de contribuir, de forma decisiva, para um novo projeto de desenvolvimento nacional, que compatibilize crescimento sustentável com equidade e justiça social" (MEC, 2005, p.12). Porém, na realidade, na condição do mundo globalizado que se vive hoje, esse princípio se aplica apenas em parte, ou seja, contribuindo com as exigências do sistema produtivo, de forma excludente e elitizada em relação ao acesso da classe trabalhadora.

Contraditoriamente, o Brasil possui uma pós-graduação com qualidade de ponta, em nível internacional, veja-se que:

Paradoxalmente, o Brasil possui o sistema de pós-graduação mais abrangente e qualificado da América Latina, o que garante ao país uma base sólida para empreender um salto quantitativo e qualitativo na educação superior. Muitas universidades brasileiras, particularmente as públicas, alcançaram padrões internacionais de qualidade. Somos referência entre os países em desenvolvimento na área de pesquisa e pós-graduação no país e no exterior, graças a uma política de Estado executada com rigor ao longo das várias décadas. As agências públicas federais de fomento à pesquisa – Comissão

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Fundação Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e, mais recentemente, as fundações estaduais de amparo à pesquisa – tiveram um papel fundamental para que o País atingisse um nível de excelência em diversas áreas (MEC, 2005. p.2).

Esta questão preocupa muitos educadores, no sentido de conseguir conciliar a democratização do ensino com a qualidade e elevação do nível de exigência, para não apenas acompanhar as mudanças aceleradas de nossos dias, mas ampliar o acesso e a permanências dos estudantes. Sendo assim, a educação superior no Brasil continua sendo privilégio de poucos – como ressaltado no primeiro capítulo. Esse é um problema que o país sustenta desde sua colonização. Cada momento histórico tem uma explicação política para se analisar esse quadro<sup>42</sup>, relacionadas a diversos condicionantes da conjuntura política, econômica e social. Entre tantas explicações, destaca-se o mercado de trabalho, que, dentro do sistema capitalista, atribui valores às ocupações a aos diferentes títulos e níveis de escolaridade, acaba por influenciar o sistema educacional do país.

A premissa básica que norteou as políticas de educação em Cuba nas últimas décadas foi à erradicação do analfabetismo e a universalização nos níveis sequenciais. Sempre procurando melhorar o índice de qualificação de seu quadro docente. Assim, segundo Freitas, pode-se afirmar que:

Conhecer o processo de formação de professores em curso na sociedade cubana significa conhecer a história de um povo que, na luta pela sua emancipação social, política e econômica, soube colocar no centro das atenções a escola e a educação, tornando-as patrimônio cultural e instrumento da luta contra a ignorância, a alienação e pelo pleno desenvolvimento econômico e social (FREITAS, 2000, p.216).

Assim, as escolas em Cuba têm uma estreita vinculação com a família e as organizações de massa políticas e sociais. Por exemplo, os Conselhos de Escola, os

---

<sup>42</sup>Para maiores esclarecimentos sobre os momentos históricos educacionais e políticos desde o período jesuítico, consultar: Ribeiro (2001).

Coletivos Municipais, os Comitês de Defesa da Revolução, os sindicatos, distintas entidades de massas que representam, estudantes, trabalhadores e organizações participam de todas as decisões tomadas em conjunto com esses movimentos (CUBA, 2005).

Além disso, deve-se considerar que as turmas não têm mais do que vinte alunos, os professores trabalham em período integral na mesma escola, sendo apenas meio período em sala de aula. Acrescente-se a essas condições o fato de que os professores participam de um processo permanente de estudo e pesquisa, a qual está diretamente voltada a solução dos problemas apresentados pela prática escolar (CUBA, 2005).

Desse modo, Cuba garante um sistema educacional que tem como princípio o caráter massivo da educação, com estreito laço entre estudo/trabalho – já mencionado – ou seja, a participação integral da sociedade é garantida pelo sistema socialista de governo, pois, a gratuidade é assim um princípio do ensino em todos os níveis. Ou seja, como já citado anteriormente: o sistema educacional se apóia nos princípios do "caráter massivo da educação; no princípio da vinculação estudo/trabalho; da participação de toda sociedade nas tarefas da educação do povo; da co-educação e no princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis" (FREITAS, 2000, p.216).

Já no Brasil, a premissa básica que norteou o sistema educacional nas últimas décadas foi à democratização da educação e a universalização da educação básica. É sabido que a distribuição de renda e da riqueza no país determina em grande medida o acesso e a permanência dos estudantes na escola. É sabido também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. Mas, é sabido também que não se pode exigir da escola o que não é de sua competência, superando a concepção de uma educação redentora.

Assim, ainda que a partir de realidades muito distintas no que se refere ao direito à educação, não se pode comparar simplesmente com a finalidade de estabelecer um *ranqueamento* dos resultados, mas de constatar que a qualidade depende não

apenas de novas propostas milagrosas, mas, que o sucesso está condicionado às condições materiais necessárias a sua viabilização.

### 3.3 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA O FORMADOR

A preparação dos formadores dos profissionais de nível superior tem um caráter estratégico no desenvolvimento de qualquer ramo de atividade. No caso da educação, esta assertiva merece particular atenção, pois a prática dos profissionais dessa área, os resultados e o sucesso desejados dependem, em grande medida, da sua formação. Garantir a qualidade da formação dos formadores é garantir a qualidade da formação profissional. Daqui se infere a sua pertinência e especificidade – que não se confunde com outras áreas de formação de cunho técnico.

No início do século XXI, o quadro apresentado pela educação no Brasil, torna necessária e urgente uma reforma da educação superior que inclua a definição de uma política clara de formação para os docentes do nível superior, especialmente, para aqueles que atuam como formadores de docentes, para elevação dos níveis de acesso e do padrão de qualidade. Essa valorização do papel da educação superior contrasta com o quadro brasileiro que enfrenta, hoje, o maior desafio em termos de América Latina, pois:

o nível de acesso é um dos mais baixos do continente (9% para a faixa etária 18 e 24 anos); a proporção de estudantes nas instituições públicas reduziu-se drasticamente nos últimos dez anos, representando hoje menos de 1/3 do total; o peso da matrícula e das instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina (70% e 88,9%). Esses dados comprometem o presente e o futuro do sistema de educação superior brasileiro, agravado pela redução do financiamento público, particularmente no último decênio (Portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf. p.1).

Neste momento, para aprofundar os fundamentos que dão base ao objeto deste trabalho, que é a formação do formador, se focará a discussão sobre como está se dando essa modalidade de formação atualmente. Como já enfatizado no primeiro

capítulo, esse tipo de estudo vêm sendo pouco realizado no Brasil. Para responder a esse desafio na formação de formadores, está em questão o cumprimento da função da universidade que, de acordo com a Unesco deve responder a dois grandes encargos da sociedade: formar profissionais competentes de possam contribuir para o desenvolvimento da comunidade, da ciência e da tecnologia; e produzir conhecimentos teóricos e práticos, apoiando-se no trabalho de pesquisas e de inovações de seus profissionais e de seus estudantes. Como colocado em diversos foros internacionais, a universidade está chamada "a melhorar a pertinência e qualidade de suas funções de docência, de pesquisa e de extensão com igualdade de condições para todos". (UNESCO, 1996).

Esse conceito da Unesco destaca a importância da função docente e, nesse caso, cabe para a sociedade brasileira, permeada por desigualdades econômicas/sociais, buscar meios para efetivar concretamente a função da universidade na busca da igualdade de oportunidade para todos.

Nesse sentido, a experiência cubana – que parte de um índice de analfabetismo que passava dos 30%, 10.000 professores sem trabalho, carência de escolas, inexistência de ensino especial para crianças e jovens com necessidades especiais, ensino superior escasso e corrupção político-administrativa – que com as novas políticas que tomaram a educação como prioridade, alcança o patamar de universalização da educação média e a meta de universalização da educação superior, sem esquecer da importância da formação dos professores, se apresenta como referência privilegiada para o estudo de propostas para formação docente, especialmente, no caso da formação de formadores. Conforme Quevedo (2003, p.65), com o reconhecimento do "maestro" e do professor através de uma boa formação, condições adequadas de trabalho, salários dignos e mais "atenção às suas necessidades básicas, o trabalhador docente passou a ser conhecido e reconhecido, dentre a população, como um valorizado agente social".

A exigência de formação específica para o docente atuar no nível superior em Cuba oferece subsídios para o tema.



As tutorias, por exemplo, tem tido papel determinante na qualidade da formação docente e, conseqüentemente, no alto índice de escolaridade da população, constatado nas pesquisas realizadas de desempenho dos estudantes da América Latina.

De acordo com o Ministério da Educação Superior de Cuba essa é a principal função que deve exercer o professor nas universidades para formar futuros professores universitários. Isso ocorre para elevar a planos superiores de participação, a colaboração e o protagonismo dos estudantes, potencializar seu papel de professor como principal figura educação, seria a junção do trabalho educativo personalizado. Trata-se da universalização da figura do tutor, que se estende pela atenção individualizada e integral que os professores devem garantir a totalidade de seus estudantes (MES/CUBA, 2005).

Dentre os projetos que estão em andamento em Cuba para melhorar a formação do formador, destaca-se a atenção especial que deve ser prestada a cada um dos tutorados, na tarefa de adquirir um conhecimento profundo de suas características individuais, para a partir daí desenvolver um plano de trabalho e de valores educativos necessários para seu desenvolvimento. Sobre esse trabalho que deve ser enfrentado pelo docente tutor, se afirma:

particular importância que adquire nestas condições, a existência do tutor. Essa modalidade inaugura resultados positivos, porque se trata de uma figura que acompanha o estudante durante sua carreira universitária e de pós-graduação, lhe assessora, lhe guia e impede que se sinta abandonado, nem mesmo desalentado<sup>43</sup> (MES/CUBA, 2005, p.6).

Essa função docente, evita que o estudante se encontre solitário, pois tem sempre o tutor lhe para apoiar, orientar, assessorar e guiar durante toda sua estada na universidade, para contribuir assim para sua formação geral e integral, se trata de:

---

<sup>43</sup>Segundo Informe de 01/07/04, apresentado para a Assembléia Nacional do Poder Popular sobre a "Universalização da Universidade", no qual o Ministério da Educação Superior de Cuba analisa "os novos enfoques que se impõe à gigantesca tarefa da educação superior cubana" (MES, CUBA, 2005).

Um processo integrador de influências educativas, já que não só transcorre na relação tutor-tutelado, integra o sistema de relações essenciais que se estabelecem a partir da assessoria acadêmica e investigativa por parte do professor e de outros especialistas, nos serviços especializados de orientação educativa ao estudante, é um processo de extensão universitária por meio de um vínculo sócio-familiar e também através das múltiplas manifestações da cultura em cada território (MES/CUBA, 2005, p.8).

A educação cubana concebe os tutores e tutorados como líderes educativos – o tutor já o é e o tutorado se tornará. Essa concepção se pauta principalmente no exemplo pessoal, na perseverança, nas relações que se estabelecem entre mestre e discípulo, que contribuem para a formação da personalidade do tutorado como futuro profissional.

Essa função de tutoria e orientação está presente nos diferentes níveis de ensino. No caso da formação do futuro formador, é uma proposta que apresenta uma contribuição ainda mais significativa porque, além de tornar mais efetiva a aprendizagem do aluno durante o curso, possibilita uma maior aproximação com a prática educativa tanto do ponto de vista do tutor quanto do tutorado.

Essa experiência cubana, ainda que não com a mesma amplitude, pode-se comparar com a proposição de professores representantes de turma e a proposta de orientação acadêmica que muitas vezes é tentada no âmbito das universidades, mas que não tem produzido resultados significativos, principalmente em decorrência do quadro docente precário das instituições. A nova proposta cubana, ao contrário, tem garantido no máximo 5 estudantes para cada tutor, o que garante condições de realização.

Nos últimos anos, tem se observado no Brasil, que várias instituições de ensino superior apontam caminhos concretos, reestruturando seus currículos de forma a recolocar o vínculo teoria e prática como eixo articulador dos cursos de formação. Segundo Freitas:

O estudo do processo de formação de professores, tomando como categoria de análise a relação escola/trabalho<sup>44</sup>, é uma área que se encontra em seu estágio inicial entre nós. Esta nova perspectiva, de aprofundamento dos estudos sobre a possibilidade de reconstrução do nexo-crítico escola-trabalho/trabalho-educação no processo de formação de professores, é ainda uma exigência que se coloca para a investigação atual no campo das práticas de ensino, no sentido de superar as visões pragmatistas que tomam as didáticas e as práticas de ensino, no interior do currículo dos cursos de formação de professores, como disciplinas sobre as quais recai a responsabilidade única e exclusiva da formação prática dos estudantes (FREITAS, 2000, p.214).

A relação teoria/prática no ensino superior de Cuba decorre, do ideal de educação "omnilateral", mediante a união entre ensino e trabalho proposta por Marx. Segundo Quevedo (2003, p.62): "Na implementação do novo modelo educacional, de inspiração martiniana/marxista, podem ser distinguidas várias etapas, cada uma delas relacionada à identificação e à abordagem de problemas cruciais no processo de transformação social". Sobre isso, Freitas diz:

O vínculo entre o conhecimento e a prática social tem melhorado a eficiência do ensino e alargado os horizontes culturais dos educandos, ao ampliar o leque de sua vivência social e a conquista da auto segurança, uma vez que são levados a provar, continuamente, a sua capacidade, de resolver problemas concretos (FREITAS, 2000, p.215).

Percebe-se na fala da autora que, os estudantes e docentes buscam soluções para os vários problemas que aparecem, e isso é possível pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão durante todo o processo de formação e, depois, na prática profissional subsequente.

No caso do Brasil, a ausência da pesquisa como componente curricular envolvendo todos os estudantes dos cursos de graduação, para investigar problemas da prática, é uma questão que merece atenção. De modo geral, apenas alguns estudantes, por meio de bolsas de iniciação científica tem essa oportunidade.

---

<sup>44</sup> Para maiores detalhes sobre a relação escola/trabalho consultar: Machado (1991).

No caso da formação do formador, a situação é um pouco mais grave devido ao fato que esse formador, que terá habilitação para atuar no nível superior, deverá dar conta da formação do professor que atuará no ensino fundamental e médio. Assim, pressupõe-se que esse profissional deverá conhecer a realidade concreta das escolas desses níveis de ensino e, nesse sentido, deveria ter uma formação específica para tanto.

Entretanto, não é isso o que ocorre: de um lado há a inexistência de uma exigência legal, e de outro, os profissionais com maior titulação implicam em maiores salários. Desse modo, no Brasil, a maioria das faculdades privadas, tendem a admitir docentes com titulações mais baixas, para tornar menos onerosa sua folha de pagamento, compondo seu quadro de docentes com o número mínimo de doutores e mestres que a LDB delibera, que são 10%. Assim, a iniciativa privada encontra na educação um grande filão, no qual obtém altos lucros com poucas despesas, principalmente, no que se refere a empresas que prestam serviços para o governo de educação continuada – semi-presencial e a distância. Segundo Linhares e Silva (2003, p.29), só se pode afirmar isso devido à "insuficiência de interlocução entre legisladores e as associações e sindicatos que representam os profissionais e trabalhadores da educação não sejam aceitas pelos que representam o poder oficial":

Não obstante esta forte tendência privatista para canalizar a formação de professores para cursos de duvidosa qualidade acadêmica, é também possível presenciar em nosso país experiências de formação continuada em serviço de professores que vêm sendo instituídas em municípios brasileiros, sobretudo naqueles que têm tido uma direção progressista, fenômeno que se fortaleceu nos anos 90 (LINHARES e SILVA, 2003, p.22).

Há de se considerar ainda, que, nessas faculdades privadas nem sempre a qualidade é priorizada, devido ao acesso facilitado, sendo assim, muitos alunos ingressantes podem não ter o preparo suficiente para estar no nível superior.

No Brasil no que concerne à pós-graduação, não existe uma lei que delimite como deve ser o ingressante, desse modo, as instituições fazem uma seleção segundo seus próprios métodos, que variam de acordo com a demanda. Na maioria das univer-

sidades, especialmente as públicas, há um cuidado maior e a seleção se inicia com uma prova escrita, além de entrevista e análise de currículo para avaliar as possibilidades deste para o ingresso. Em Cuba, a diferença está na finalidade da prova de ingresso que é tão somente para avaliar condições, pois o acesso não tem restrições quanto ao número de vagas.

Em Cuba como resultado da universalização da educação superior, que está ocorrendo, incorporam-se, às universidades e aos centros pedagógicos, novos grupos de docentes – futuros formadores – uma parte significativa dos quais em tempo parcial, como docentes nas sedes universitárias, levando em conta a necessidade contínua de profissionais para esse nível para levar adiante a tarefa de universalização da educação superior.

No âmbito da educação superior proposta, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a pesquisa científica ocupa um papel relevante para possibilitar aos futuros docentes atuar no nível superior em Cuba. A pesquisa é concebida da seguinte forma:

A investigação científica é um processo para enriquecer o sistema de conhecimentos da humanidade, que se tem convertido hoje em uma atividade na qual se dedicam grandiosos recursos humanos, materiais e financeiros. É um complexo problema ao qual se enfrenta qualquer pessoa que desenvolva pela primeira vez uma experiência de pesquisa e pretende fazer afastando-se de procedimentos tradicionais embasando-se em concepções teóricas racionais, e inquestionavelmente a grande quantidade de métodos e técnicas que se apresentam como alternativas e que ainda respondem a variados paradigmas ou enfoques da pesquisa (MES/CUBA, 2005, p.12).

Sendo a pesquisa concebida dessa forma, o sistema de pós-graduação cubano prioriza a qualidade. Nesse sentido, garante o tempo que o aluno necessita para concluir seu curso dentro dos padrões desejados:

A pós-graduação se caracteriza por sua extrema flexibilidade, que é concebida com um programa no qual os alunos matriculam-se, culmina com uma data determinada e não dispõem de um prazo definido de tempo para terminar os créditos. Se trata de um processo de formação, cuja data de conclusão está em dependência da individualidade do aluno. Este vai vencendo os créditos e uma vez satisfeitas as exigências prévias, apresenta ao comitê acadêmico a solicitação de avaliação de seu trabalho final, juntando o expediente

completo que conta os créditos obtidos no programa. O comitê acadêmico correspondente será encarregado de legitimar os créditos vencidos pelo aluno (MES/CUBA, 2005, 14).

No Brasil os problemas enfrentado pelas universidades públicas, que oferecem um sistema de pós-graduação de ponta, referem-se, de um lado ao acesso que é limitado – as vagas são insuficientes, a seleção exige um alto nível de preparo e é concorridíssimo – o que deixa muitas pessoas de fora. Os que têm condições financeiras acabam optando por uma especialização, mestrado ou doutorado em faculdades particulares. De outro lado, a alta exigência de produtividade por parte do quadro docente e os prazos estreitos para os estudantes concluírem o curso, exigidos pelos órgãos competentes<sup>45</sup>, sem que se garantam as condições materiais concretas para tanto, também restringem as possibilidades de que atuais e futuros formadores se preparem adequadamente.

Nesse sentido, vale lembrar que também que, no Brasil a pós-graduação, mestrado, doutorado não é garantia de empregabilidade para nenhum docente. Enquanto em Cuba, o futuro docente para educação superior está sendo tutorado na pós-graduação e sabe que terá seu emprego garantido na formação de novos formadores.

As reformas ocorridas na educação nos anos 1990 em Cuba, propuseram mudanças também na formação de docentes para o nível superior, Quevedo destaca:

Na década de 90, iniciou-se um programa de aprimoramento da formação docente o qual prevê a elevação dos índices de mestres e doutores de modo substancial a médio prazo. Tal programa teve forte impacto sobre o trabalho docente, já que colocou a questão da formação acadêmica como primeira prioridade e, desse mesmo modo, passou a ser cobrado dos professores (QUEVEDO, 2003, p.71).

Nesse sentido, os docentes enfrentaram um grande desafio – devido à falta de material didático para pesquisa – para produzir teses e dissertações. Tudo isso sem contar que não poderiam ser afastados do trabalho durante o período de estudos

---

<sup>45</sup>Ver sobre as exigências da pós-graduação no Brasil em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br); [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), [www.cnpq.gov.br](http://www.cnpq.gov.br); ou nas normas definidas pelas instituições.

e, pelo fato do país estar passando por dificuldades financeiras pela reestruturação que estava ocorrendo nos países que compunham o bloco socialista.

Atualmente o processo continua, no entanto, com melhores condições e com maior experiência por parte dos docentes que atuavam nos anos 1990. Esse processo atinge todas as regiões do país com o desenvolvimento de vários programas de pós-graduação e aproveitando intercâmbios universitários com muitos países, inclusive o Brasil<sup>46</sup>. Esse desenvolvimento no âmbito da educação se expressa nos valores adotados na sociedade cubana, como se perceber no *Código de la Niñez y la Juventud*, aprovado pela Assembléia Nacional do Poder Popular em 1978, que inclui entre seus direitos e deveres a promoção do:

Amor ao estudo e ao trabalho, ao conhecimento e a criação; o interesse pela ciência, pela técnica e pela investigação; uma profunda consciência econômica e uma mentalidade de produtores que lhes inculque o hábito de economia, a disposição de fazer e produzir para o bem coletivo e próprio (FREITAS, 2000, p.223).

Manter-se atualizado num mundo globalizado e competitivo – não é o caso só de países capitalistas – hoje é imprescindível, no qual o desempenho profissional e a qualidade de um ensino superior é condição *sine-qua-non*. Além da solução dos problemas que enfrenta um professor do nível superior – como domínio de conteúdo, a ciência e em especial a lógica da pesquisa científica – a pós-graduação no processo docente cubano é concebida e organizada pelos problemas presentes na sociedade, que participa na definição dos temas investigados. Assim, se compreende que a pós-graduação é um processo com um fim formativo, que pode incluir aspectos da ciência e da tecnologia da profissão docente que tende a ser mais sistêmico e criador do que na formação da graduação e, ao mesmo tempo, apresentar soluções para a prática escolar em todos os níveis (MES/CUBA, 2005).

---

<sup>46</sup>Como exemplo, o Programa CAPES/MES-Cuba, do qual participa a UFPR (Universidade Federal do Paraná), através do qual a equipe brasileira comprovou a existência desses programas.

Nas reformas dos anos 90 para o ensino superior em Cuba, se enfatizou a pós-graduação como sendo essencial para todos os formadores dos futuros professores do nível superior. Na pós-graduação, os estudos para a formação do formador são abertos à implantação de uma docência adequada a singularidade de cada situação, juntando isso aos conteúdos, às metodologias e investigações que vão proporcionar uma atualização para os novos enfoques que a sociedade exigir, olhando sempre para a própria prática (MES/CUBA, 2005).

No sentido de analisar as possibilidades das contribuições da experiência cubana, não se pode deixar de levar em conta que os sistemas de governo são distintos, que as leis que regem a educação nos dois países são diferentes. As possibilidades devem ser avaliadas a partir de cada contexto, incentivando experiências de intercâmbio entre pesquisadores e alunos em vários níveis de formação, enfatizando principalmente o intercâmbio no nível de pós-graduação, na formação do docente para atuar na educação superior, visto que esse é um dos problemas cruciais da questão educacional atual no Brasil.

Em Cuba isso já foi superado devido às necessidades que o país passa, "os estudos devem estar abertos ao planejamento de um processo educativo de um marco institucional e social a singularidade de cada situação". Sendo assim, tudo que é pesquisado e aplicado deve estar de acordo com as necessidades de cada província, tendo em vista a conquista da auto-sustentabilidade (MES/CUBA, 2005, p.10).

Em síntese, a experiência cubana de formação docente para atuação no nível superior – desenvolvida a partir do projeto de universalização da educação superior no país – aponta possibilidades para elaboração de uma política para a formação de formadores no Brasil. Entre essas possibilidades, pode-se destacar a viabilidade de elaboração de um curso de pós-graduação – tanto de especialização quanto de mestrado e doutorado – específico para suprir essa lacuna. Outros aspectos a serem analisados com mais cuidado são a proposição do sistema de tutoria, a relação ensino-trabalho e a inclusão da pesquisa e da extensão como elementos obrigatórios do currículo.



Mas, como se pôde perceber, no Brasil o problema não é fácil de ser resolvido, considerando a série de problemas encontrados na educação que são determinados em grande parte por fatores externos a ela. Já se avançou bastante na formação de docentes no país, considerando a vasta produção de pesquisas e debates sobre o tema e as experiências levadas a cabo por muitas universidades públicas. Porém, no âmbito da formação dos formadores, ou seja, da formação específica para atuação no nível superior, especificamente nos cursos de graduação de docentes, ainda há muito a se fazer. Para se atender a meta proposta pela própria legislação, em relação à formação de nível superior para todos os docentes da educação básica o caminho é longo. Não existem receitas prontas para os vários problemas que surgem, e, como diria o poeta, desta vez "se faz caminho ao andar" (QUEVEDO, 2003, p.26).

## CONCLUSÃO

A análise sobre a formação de docentes – para todos os níveis – no Brasil e em Cuba, sintetizadas neste trabalho de dissertação, concentra-se na busca da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, tomando a formação pedagógica como núcleo fundamental desse processo. No Brasil, esse tema se articula com o velho problema da necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais da educação, tendo em vista a implementação de políticas e de um projeto nacional de educação, alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização social do magistério.

Em Cuba, esse problema foi superado por meio de um projeto nacional de educação, desenvolvido a partir de um programa de metas de curto, médio e longo prazo, desde a Revolução de 1959. A transformação da educação em Cuba e da sociedade como um todo, decorrente desse projeto, possibilitou a superação dos problemas existentes na época – tais como o desemprego, a falta de um sistema de formação de docentes, salários baixos, pagamentos atrasados, e outros – inaugurando uma nova fase para os professores e *maestros* cubanos, ainda que perdure a precariedade material e a limitação econômica no país como um todo e para a população em geral. O avanço a respeito do trabalho e da formação docente foi obtido com a criação de uma política que prioriza a educação – e a área social de uma forma geral – o que possibilitou melhorar o funcionamento do sistema educativo, ampliando o acesso à escola e, ao mesmo tempo, valorizando o magistério e os profissionais da educação.

Pode-se dizer que Cuba atingiu o atual patamar de universalização do direito à educação em função de um projeto nacional de educação, da constituição de uma política e de um sistema nacional unificado e articulado em todos os níveis e modalidades de ensino e pelo investimento paralelo na pesquisa direcionada diretamente aos problemas nacionais.

Em Cuba – ainda que se apresentem muitos problemas de ordem econômica, decorrentes do fim do bloco socialista e do bloqueio norte-americano – o trabalhador docente, como a maior parte da população, têm garantidas condições ótimas para sua prática profissional: formação de nível superior, acesso à pós-graduação e à pesquisa, material didático, número reduzido de alunos por sala, trabalho de tempo integral na mesma escola, meio período para atividades extraclasse, etc. Outro aspecto a destacar é a coerência com o princípio da união entre trabalho e ensino expressado em Marx e a valorização da educação, expressa pelo pensamento de José Martí, sempre vivo na sociedade: "Um povo livre é um povo culto." (MES/CUBA, 1997, p.286).

Nesse sentido, analisando a proposta de formação docente para atuar no nível superior em Cuba, destacam-se os seguintes aspectos:

1. Ênfase no vínculo teoria/prática desenvolvido no método trabalho/estudo.
2. Formação pedagógica inserida em todas as áreas e níveis de ensino.
3. Sólida formação político/ideológica tendo sempre a figura do tutor como referência.

No Brasil se trabalha no sentido da construção do profissional aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente de transformação social. Busca-se há tempos a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de Pedagogia – que é objeto de polêmicas históricas ainda não totalmente superadas – e as demais licenciaturas. Entretanto, para além dessas polêmicas, apresenta-se à urgência de definição de uma política de formação para o docente de nível superior, especialmente para aquele que atua na formação de outros professores para a educação básica, considerando que:

1. Não existe um seguimento de formação pedagógica, apesar de que o país vem avançando nesse sentido.
2. A legislação brasileira não define a especificidade para formação do formador em nível nacional.

3. Os estudantes no nível superior – para serem professores – ainda enfatizam a prática em detrimento a teoria pedagógica (LINHARES e SILVA, 2003, p.36).

Assim, considerando a contribuição cubana, entende-se que a *formação do formador* é uma questão que merece a elaboração de uma política específica que leve em consideração:

1. A indissociabilidade entre teoria e prática.
2. Leis mais claras quanto à exigência de uma sólida formação pedagógica para todos que se dedicam à educação.
3. A necessidade de políticas mais justas, no sentido de valorizar e respeitar o profissional da educação, com salários mais dignos e planos de carreira que venham ao encontro do que o professor necessita.

A partir da perspectiva dialética, as alternativas apresentadas como contribuição para de formação dos profissionais da educação enfatizam a relação entre teoria e prática, por meio da união entre estudo e trabalho. Evidencia-se que a formação inicial dos professores não resolve todo o problema da docência, devendo, portanto, articular-se com diferentes modalidades e esferas da formação e da práxis dos docentes, em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES DA SILVA, C. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p.173-188. (Seminários e Debates)
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.89, p.72-25, 1994.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). **Formação de professores no Brasil**. Série Estado do Conhecimento n.6. Comped, Anped. Mec/Inep/Comped. Brasília-DF, 2002.
- AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: **Educação básica**: políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.68-86.
- BALZAN, N. C. O professor universitário e sua formação pedagógica. In: BICUDO, M.A.V.; ALVES DA SILVA, J.C. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. v.2. p.173-188.
- BARROS, R. S. M. de. Fundamentos da educação. In: **Educação básica**: políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.3-15.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n.º 1, de 30 set. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CES-Parecer n.º 133/2001, de 30 jan. 2001.
- BRASIL. INEP. **O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936**. Rio de Janeiro, INEP, serviço gráfico do MEC, 1939. 84 p.
- BRASIL. Lei n. 9394/96. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2007.
- BRASIL/PR. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23 dez. 1996. p.27833-41.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debates. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n.68, p.109-126, dez. 1999.
- CARNOY, M.; MOURA CASTRO, C. de. **Que rumo deve tomar o melhoramento da educação na América Latina**. BID, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, ago. 1997.
- CASTRO, C. de M. Escolas feias, escolas boas? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p.342-354, out./dez. 1999.

CASTRO, C. de M.; CARNOY, M. **La reforma educativa en América Latina**. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 1998.

CASTRO, F. **Discurso pronunciado no ato de inauguração oficial Del curso escolar 2002-2003**. Plaza de La Revolución, 16 de septiembre de 2002.

CHAGAS, V. **Educação brasileira o ensino de 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Saraiva, 1980.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CES 133, 2001, Brasília-DF. Disponível em: <[http://www.abmes.org.br/Legislacao/2001/Parecer/Par\\_133\\_2001.htm](http://www.abmes.org.br/Legislacao/2001/Parecer/Par_133_2001.htm)>. Última atualização em 28 de março de 2005. Acesso em: 19 out. 2006.

CUBA. **La neocolonia - Organización y crisis**: desde 1899 hasta 1940. La Habana: Editorial Política, Instituto de Historia de Cuba, 1998.

CUBA. Ministerio de las Relaciones Exteriores de la República de Cuba. **Cuba**: su historia, su cultura, su arquitectura. Havana, Cuba: MRE, 2005.

CUNHA, L. A. C. Política educacional: contenção e liberação. In: **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. p.231-285.

DANTAS, F. Taxa de analfabetismo reduz ritmo de queda no governo Lula. **O Estado de São Paulo**, 17 set. 2006.

DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. (Porque Donald Schon não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24. n.83. 2003.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

EDUCAR EM REVISTA. Dossiê História da Educação. **Instituições, Intelectuais e Cultura Escolar**, Curitiba, n.18, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 8, 1996. **Documento final**. Belo Horizonte: Anfope, 1996. (mimeo)

FAUSTINI, L. A. Estrutura administrativa da educação básica. In: **Educação básica**: políticas, legislação e gestão - leituras. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2004. p.99-110.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, T. M. (Org.). **Docência na universidade**. 5.ed. Campinas (SP): Papirus, 2003. p.95-112.

FERNANDES, F. Diretrizes e Bases: conciliação aberta. **Educação & Sociedade**, n.36, p.142-149, ago. 1990.

FERREIRA, M. A. F. dos S. **A política dos Estados Unidos para Cuba nos mandatos de Bill Clinton e George Bush:** continuidades em um contexto internacional de mudanças. 2004. p.1-17. Disponível em: <santiagodantassp.locaweb.com.br>. Acesso em: 08 ago. 2006.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **A construção da centralidade da educação básica e a política educacional paranaense.** Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2005. 193 p.

FINKEL, S. M. de. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.

FRANCO, M. A. C. Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, M. A. C. (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina.** São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992. p.13-35.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n.68, p.17-44, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais. In: SAVIANI, D.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Formação de professores:** a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000. p.213-235.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23 n.80, 2002.

FREITAS, K.S. de. Importância da teleeducação na capacitação de professores. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.22, n.123/124, p.42-46, mar./jun. 1995.

FURIATI, C. **Entrevista para o Correio Braziliense.** Cad. Pensar, 09 dez. 2001. Disponível em: <www.revan.com.br/catalogo/02371.htm>. Acesso em: 20 ago. 2006.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.36, p.37-46, 1995.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Revista CEDES**, Campinas (SP), 2000.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil:** problemas, propostas e perspectivas. 2002.

GENRO, T. F. H. E. M. n.º 019/2005-MEC. Subchefia de Assuntos Parlamentares. Ministro de Estado da Educação, 2005.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos:** cartas do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.

HOBSBAWN, E. J. **A era dos impérios.** Trad. S. Maria Campos e Y. Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWN, E. J. **A era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. Trad. M. Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **Estatísticas**. Disponível em: <www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas\_professores\_INEP\_2003.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2007.

JARDIM, C. de Caracas (Venezuela). Desenvolvimento sustentável. **Jornal Brasil de Fato**, ed. n.º 140, 3 a 9 nov. 2005, p.1-4.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.

KUENZER, A.Z. Formação de profissionais da educação no Brasil: as políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n.68, p.163-183, dez. 1999.

LA HABANA. **Educación para todos**. República de Cuba, Instituto Central de Ciências. Febrero del 2000.

LA HABANA. Cuba. **Sistema educacional cubano**. Ministerio de las Relaciones Exteriores de la República de Cuba, 2005.

LABAREE, D. E. Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching: a Genealogy of the movement to professionalize Teaching. **Harvard Educational Review**, v.62, n.2, p.123-154, 1992.

LESSARD, C. **La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université**. Université de Montreal, Faculté des sciences de l'éducation, 1998.

LIBÂNIO, J. C. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. 3.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

LINHARES, C.; SILVA, W. C. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano, 2003.

LOBO NETO, F. J. da. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.25, n.130/131, p.43-45, 1996.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

LÓPEZ, P. M. Cuba: um mestre para cada 42 habitantes. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Havana: XXXX, 2000.

MACHADO, L. R. de S. **Socialismo, trabalho e educação: o trabalho como princípio educativo em Cuba**. UFMG, 1991. (mimeo)

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.44, 1998.



- MARTÍN, M. G. **La Superación Profesional Pedagógica em condiciones de la universalización de la educación superior**. Evento Universidade 2006.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988. v.3.
- MASETTO, M. T. O professor universitário e sua formação pedagógica. In: BICUDO, M. A. V.; ALVES DA SILVA, C. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.167-172. (Seminários e Debates)
- MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MES. Ministerio de Educación Superior. **Martí en la Universidad**. Habana - Cuba: Editorial Félix Varela, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Exposição de motivos**: anteprojeto de Lei da educação superior. 2005. p.1. Disponível em:< Portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>. Acesso em 28 jan. 2007.
- MORA, A. V.; HERNÁNDEZ, M. D. B.; RODRÍGUEZ, M. P. P. LA Universalización de la Enseñanza Superior Pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5. Cuba, 2006. Evento Universidade 2006.
- MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação de docentes. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORAN, J. M. Novos caminhos no ensino a distância. **Informe CEAD** - Centro de Educação à Distância. Rio de Janeiro: Ano 1.n.5, p.1-6, 1994.
- OLIVEIRA, J. B. A. e. Consultor presidente da JM-Associados. Redressing student flows: results of programa acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul. 2002.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, Ph. (Dir.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PEREIRA, L. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 1970.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995.
- PINO, I.; GOERGEN, P.; PIOZZI, P.; SGUISSARDI, P.; GALLO, S. (Orgs.). **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v.26, n.92, 2006.

PUIGGRÓS, A. Crise dos sistemas educacionais modernos. In: FRANCO, M. A. C. (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992. p.91-136.

QUEVEDO, M. L. As políticas educacionais e o trabalho docente: considerações sobre a experiência cubana. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.61-85.

RIBEIRO, A. M. C. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.25, n.129, p.10-16, 1996.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROCHE, M. V.; DARIAS, L. D.; RODRÍGUEZ, G. S. Em profesor tutor, y su papel em el proceso de universalización em los Institutos Superiores Pedagógicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5. Cuba, 2006. Evento Universidade 2006.

RODRÍGUEZ, A.; HERRÁN, C. A. **Educação secundária no Brasil**: chegou a hora. Cataloging-in-Publication data provided by the. Inter-American Development Bank. Felipe Herrera Library. Washington, D.C., 2000.

ROSAR, M.de F. F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças da homogeneidade: elementos para estudos da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, 2001.

SÁ, N. P. **Educação**: contradições do pensamento crítico no Brasil. São Paulo, 1985. Tese (Doutoramento) - PUC.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional da educação**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCARPONI, A. **O trabalho**. Roma: Editori Riuniti, 1981. (Versão italiana a partir da cópia datilográfica da redação em alemão, preparada por Ferenc Bródy e Gábor Révai e revista por G. Lukács).

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n.68, p.220-238, dez. 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992a.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza u el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992b.

SEXTO, L. Todos mezclados. **Revista Gente, Hechos y cosas de Cuba**, edição de 11 mar. 2006.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, O.; MORAES, M. C. M. de et. al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: P&A, 2000.

SIFONTES, F. F. La Universalización: Uma concepción pedagógica revolucionária – uma experiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5.. Cuba, 2006. Evento Universidade 2006.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. **Cuba e os caminhos da escola**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), v.14, p.61-88, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-234, 1991.

TAVARES, M. C. **Destruição não criadora**: memória de um mandato popular contra a recessão, o desemprego e a globalização subordinada. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de.; WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORUNCHA, J. Z. **Reflexiones acerca de la necesidad de establecer principios para el proceso de enseñanza aprendizaje**: Retrospectiva desde la didáctica cubana. 2005.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Gestão da educação superior no Brasil**: panorama atual do ensino superior no Brasil. São Paulo: Marco Zero, 2000.

UNESCO. **Documentos de política para el cambio y el desarrollo en la educación universitaria en vísperas del tercer milenio**. Caracas, 1996. Evento Universidad 2004.

UNIVERSIDAD 2004. **La Universidad por um mundo mejor**. La Habana-Cuba, 2 a 6 fev. 2004 (CdRom – Memórias).

UNIVERSIDAD 2006. **La Universalización de la Universidad por un mundo mejor**. La Habana-Cuba, 13 a 17 fev. 2006 (CdRom - Memórias).

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Elaboração e tradução própria a partir dos Standards for Teacher Educators fornecidos pela Association of Teacher Educators: 2000, Reston, VA, USA. 2003.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, M. O. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZEICHNER, L. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p.115-138.

ZEICHNER, L. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.